المنهج والتفكير

أ.م.د. حاتم جاسم عزيز
عميد كلية التربية الأساسية
جامعة ديالى

م.م. مريم خالد مهدي



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم



المنهج والتفكير

أ. م. د. حاتم جاسم عزيز
عميد كلية التربية الأساسية
جامعة ديالي

م.م. مريم خالد مهدي

الطبعة الأولى
2015 م – 1436 هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع



الرضوان

للنشر والتوزيع

رقم التصنيف 371.3

المنهج والتفكير

حاتم جاسم عزيز، مريم خالد مهدي

الواصفات طرق التعلم /التفكير

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/6/2685)

ردمك ISBN 978-9957-76-358-9

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118

هاتف 4611169 6 962+ هاتف 4616436 6 962+ فاكس 4616435 6 962+

ص ب 926141 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

ثبت المحتويات

الفصل الثاني

الفصل الثالث

المقدمة

إن تطور الإنسان وتنميته يبدأ منذ الطفولة المبكرة ولحد آخر لحظة في حياته،ويتم ذلك عن طريق تربيته وتعليمه سواء أكان ذلك في الحياة العلمية أم الحياة الواقعية التي يعيشها مع أهله. لذا لابد من التركيز على أهم الأمور التي من شأنها أن تؤثر في هذه التربية وذلك التعليم كي يؤدى بالإنسان إلى تحقيق ذاته وإشباع حاجاته بأسهل الطرائق واجداها نفعاً لنفسه ولمجتمعه،ومن خلال البحث والتقصي والتدريس الفعلي وجد المؤلفيَن إن من أكثر الأمور ارتباطاً بتربية الإنسان وتعليمه هما المنهج بعناصره المهمة والتفكير بمهاراته وأنواعه المميزة.

إذ يعد المنهج أحد أهم عناصر العملية التعليمية المتكونة من (المنهج ،والمعلم، والمتعلم) والذي يتكون بمفهومه الحديث من عناصر مهمة متمثلة بـ (الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية. وأخيراً التقويم) ومن خلال تلاحم وترابط هذه العناصر مع بعضها البعض نصل إلى تحقيق تعليم متكامل الأطراف ونتمكن من تحقيق التنمية الشاملة لذلك الإنسان.

كما يعد التفكير أحد المفاهيم المهمة والواسعة الاهتمام في الدول الغربية والعربية على اختلاف جنسياتها ولغاتها ومتطلبات معيشتها لما للتفكير وما يشتمل عليه من مهارات كثيرة من دور في تحقيق الرقي والتطور لتلك الدول في مختلف قطاعاتها السياسية والاجتماعية والثقافية والحضارية والدينية والتربوية....إلخ ،فضلاً عن اهتمام العلماء والمربين والمفكرين بالتفكير بعدّه الصمام المغذي الذي يزود العقل بالخبرات والمعلومات الصحيحة والمفيدة التي يستثار لها الدماغ عن طريق

الحواس نتيجة المؤثرات الخارجية والداخلية التي يتعرض لها الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ونتيجة المشكلات والتحديات التي تجعله في موقف محير وصعب ولابد له من حلول مقنعة.وهذا ما أكده بلوم وجماعته في التربية الحديثة عندما نادوا بضرورة جعل المتعلم كائناً إيجابياً في العملية التعليمية وركزوا على الجانب العقلي له إضافة إلى الجانب الوجداني والحركي لما للجانب الوجداني من دور في ممارسة العمليات العقلية التي تؤدي بالمتعلم إلى الانتباه والتركيز والإدراك والاستجابة وغيرها من العمليات العقلية المهمة.

هذا ما أدى بالمؤلفين إلى الكتابة في مثل هكذا موضوع ومن خلال البحث والتقصي عن العلاقة بين المنهج بكل عناصره والتفكير بمهاراته وأنواعه والتعرف على الاتجاهات التي يمكن من خلالها دراسة التفكير وممارسته من خلال المنهج المدرسي سواء أكان ذلك بشكل مستقل من خلال البرامج الخاصة بالتفكير أم من خلال تدريسه ضمناً في المناهج الدراسية المقرر تدريسها للطلبة في المدارس.

وقد تكون الكتاب من مقدمة وثلاثة فصول مع وجود اختبار تقويمي من نوع الاختيار من متعدد في نهاية كل فصل يشتمل على أغلب أفكار ومضمون محتويات الفصل مع وجود قائمة بالمراجع والمصادر في نهاية الكتاب.حيث شمل الفصل الأول على (نبذة تاريخية للمنهج .وبيان المفهوم التقليدي أو الضيق للمنهج مع أهم الانتقادات الموجهة له. وبيان المفهوم الحديث للمنهج. مع توضيح مفهوم نظرية المنهج وذكر أنواع نظريات المنهج .وتم التطرق إلى عناصر المنهج بمفهومه الحديث مع ذكر مميزات المفهوم الحديث للمنهج. فضلاً عن ذكر أنواع المناهج الدراسية التي استعملت ومازال البعض منها يزاول لحد الآن في تنفيذ محتويات المناهج الدراسية المقرر تدريسها للطلبة في المدارس).بينما تضمن الفصل الثاني من الكتاب (مفهوم التفكير ووظائفه

وخصائصه, مع ذكر أهم أنماط التفكير ومهاراته ,فضلاً عن بيان العلاقة بين كل من العقل والتفكير و اللغة والتفكير,كما تم التطرق إلى ماهية الدماغ وتقسيماته والتعرف على دوره في عملية التعلم بالنسبة للمتعلم).أما في الفصل الثالث فقد تم التعرف على(مفهوم مهارات التفكير وأهم تصنيفات مهارات التفكير, كما تم استعراض أهم العناصر التي يمكن من شأنها أن تؤثر على نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته في المؤسسات التعليمية, كما وضحت اتجاهات تعليم التفكير ومهاراته سواء أكان ذلك عن طريق البرامج المستقلة المعدة أصلاً لتعليم التفكير ومهاراته أم عن طريق تضمينه في المقررات الدراسية مع توضيح عدد جيد من البرامج المخصصة لتعليم التفكير ,فضلاً عن التعرف على أهمية برامج تعليم التفكير في العملية التعليمية كما تم التطرق إلى الشروط الواجب توافرها في المدرسة أو أية مؤسسة تربوية أخرى تعمل على تفعيل عقل الطالب وتنميته مع توضيح أهم المعوقات التي تعيق ممارسة التفكير وتعلمه في المؤسسة التربوية).

نتمنى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى وابتغاء مرضاته ,وتحقيق الفائدة لكل من قُدّم له هذا الجهد المتواضع من مكتبةٍ عراقية وعربية أو معلمٍ أو طالب علمٍ.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين !!!

المؤلفان

الفصل الأول

1

الفصل الأول

المنهج /نبذة تاريخية:

لقد وردت كلمة منهاج في القران الكريم بمعنى الطريق الواضح، قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾(المائدة: من الآية 48). وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما (**لم يمت رسول الله صلى الله عليه واله حتى تركركم على طريق ناهجة**) وناهجة هنا تعني واضحة، والكلمة الإنكليزية التي تعطي هذا المعنى هي (Curriculum) وهي كلمة مشتقة من أصل لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل وسمي بهذا التسمية إذ أن هناك سباق للخيل يتم من وقت لأخر في العصور اليونانية والرومانية ومع مرور الزمن تحول متطلبات السباق إلى مقرر تدريبي يسير عليه المتبارين ويعتمدونه عند السباق هذا على رأي بعض الكُتاب. (مرسي ومحمد، 19: 2000) (بحري وعايف، 7: 1985)

وعليه هنا فان أفضل ما يعرف به منهج التعلم هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم أو المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ولقد كان أول ظهور لكلمة (Curriculum) أي منهج في قاموس وبستر عام 1856، وعرفها بأنها مقرر دراسي، خاصة في الجامعة، ولكن في طبعة 1955 من القاموس نفسه أضيف تعريف أخر للمنهج يقول بان المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي(عميره، 29: 1990). ولذا فان مفهوم المنهج توسع يوماً بعد يوم من مقرر ويعني كم المعرفة إلى كلمة منهج الشاملة والتي أصبحت تعني كم المعرفة المسمى أحياناً بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى

إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيراً الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى فضلاً عن المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، وعليه فان المنهج مفهوم واسع جداً يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، وذلك على العكس من المقرر الذي لا يشتمل ألا على عنصر واحد من عناصر المنهج ألا وهو كم المعرفة او المحتوى.
(مرسي و محمد، 19: 2000)

لم يعرف المنهج حقلاً تربوياً وميداناً متخصصاً للدراسة قبل ظهور أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت (FRANKLIN Bobbit) تحت اسم (The Curriculum) عام 1918، بعد ذلك توالى ظهور كتب في المناهج ومتخصصين فيها في العشرينات من القرن العشرين، فظهر كتاب للتربوي وريت تشارترز (W. W. Charters) باسم بناء المنهج (Curriculum Construction) بعد ذلك ظهر الكتاب الثاني لفرانكلين بوبيت عام 1924 تحت اسم كيف تصنع منهجاً How to make a curriculum) (ثم أصدرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية عام 1926 مرجعاً هاماً بعنوان أسس وفن بناء المنهج (The foundations and technique of curriculum construction) وهو من جزأين وقد قامت بأعداده لجنة من علماء المناهج والتي ضمت فرانكلين بوبيت، شارترز، شارلز جد، وراسها هارولد رج وعلى اثر نشر تلك الكتب والمؤلفات حملت ولاية كولورادو حملة كبيرة في مدارسها لتطوير المناهج على أسس علمية جديدة، وكذلك حملت ولاية ميسوري نفس الحملة الجادة في تقييم ومراجعة مناهجها الدراسية واستخدمت في ذلك المئات من المدرسين والمدرسات والمستشارين التربويين. ثم كان التدعيم الكبير للمناهج ميداناً متخصصاً في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في أحد كليات المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام 1937، ثم توالت بعد ذلك تأليف الكتب

وإنشاء المعاهد المتخصصة في هذا المجال، واليوم تكاد لا تخلو جامعة او منطقة تعليمية من مركز لتطوير المناهج بمستوياتها واختصاصاتها المتنوعة. (عميره، 1991: 15 – 16) (هونه، 1988: 30 – 31)

المفهوم التقليدي أو الضيق للمنهج:

لقد تأثر مفهوم المنهج التقليدي بمفهوم التربية اليونانية القديمة، إذ ساد الاعتقاد في تلك الحقبة الزمنية بأن المعرفة في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك. والمنهج عندهم يبنى على نظرية المعرفة، وذلك لان كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وترتب على ذلك إن المنهج أصبح يرادف في مفهومه المقررات الدراسية، والكتاب المدرسي ودور المعلم هو نقل المعلومات والشرح والتفسير والتوضيح وإعطاء الأمثلة. وبهذا المفهوم للمنهج يصبح الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة، وتصبح التربية القمعية والتلقين والفكر الواحد، هي التي تحكم العملية التعليمية في المدرسة. (شحاته، 15: 1998)

والسبب في تركيز المدرسة القديمة حول المعرفة، هو أن الناس في تلك الحقبة كانوا يهتمون بها جداً لدرجة أنهم كانوا يقدسونها، فهي من وجهة نظرهم تمثل أهم ثمرات الخبرة الإنسانية وتجارب البشر عبر القرون والأجيال. فلا عجب إن كان هم المدرسة القديمة محصوراً في تزويد التلاميذ بالمعلومات ويرجع ذلك إلى أهميتها من جهة، والى أن التربية القديمة لم تكن تعرف هدفاً سواها تسعى إلى تحقيقه من جهة أخرى. (سرحان، 1998: 11 – 12)

وعليه فالمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي كان يعني مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح

على تسميتها بالمقررات الدراسية وعلى ذلك فقد كان المنهج يعني مجموع المفردات الدراسية التي يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً لامتحان آخر العام. أما ما يزاوله التلاميذ من نشاطات وفعاليات داخل المدرسة كالنشاط الرياضي او الهوايات المختلفة بقصد إشباع حاجاتهم الخاصة او تنمية ميولهم فكان ينظر أليه على انه خارج نطاق المنهج الدراسي. (الحسن وشفيق، 8: 1990)

وبذلك نجد أن المفهوم الضيق للمنهج الدراسي يستبعد كل نشاط يتم خارج حجرة الدراسة، ويمكن أن ينمي قدرات التلميذ ومهاراته واتجاهاته واكتسابه لطرائق التفكير، وهو بذلك يهمل النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للتلاميذ، كما انه يهمل المهارات الحركية التي تتطلبها حياة المتعلم داخل مجتمعه ويضع التلميذ بين دفتي الكتاب المدرسي ولا يحاول مساعدته على فهم البيئة او مشكلاتها بشكل عملي. (شحاته، 16: 1998)

أما مهمة إعداد المنهج في مفهومه القديم، او إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تناط بلجان من ذوي الاختصاص في المواد الدراسية. وكان المسئولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل تلك اللجان، وعلى عدم السماح بإدخال أي تغيير او تعديل عليها تحت أي ظرف من الظروف، وعلى المعلم إن يتقيد بما لديه من موضوعات دراسية، وذلك على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات، واستظهار ما بها من معارف ومعلومات يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاة من قبل واضعي المنهج. (هندي وآخرون، 20: 1999)

إن هذا الفهم القاصر للمنهج الدراسي كان يمثل اتجاهاً عاماً متفقاً عليه، ومستعملاً في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل والى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وخاصة تلك التي لم تنل حظاً كافياً من الرقي والتقدم، ولم تتح لها

الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية. (مرسي و محمد ، 20: 2000)

النقد الموجه للمنهج التقليدي:

جاءت هذه الانتقادات للمنهج بمفهومه الضيق في إطار النظرة الشاملة المتكاملة لنمو المتعلم والخبرات المتنوعة ، التي يجب أن تقدم له داخل المدرسة وخارجها لتحقيق هذا النمو بمعناه الواسع.

واهم ما وجه للمنهج التقليدي من انتقادات ما يأتي:

1) ركزت المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية ، وأغفلت نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية...إلخ ، وهذا مما يتعارض مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والتكامل.

2) اعتقاد المدرسين أن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات، مما ينعكس سلبياً على طرائق تدريسهم حيث يأخذون بطريقة التلقين أو التحفيظ.

3) اقتصرت عملية اختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد الدراسية ، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون أليها ، ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد ، أو الطلبة الذين يدرسونها ، ولا يخفى ما في ذلك من إغفال لمراكز اهتمام الطلبة والفروق الفردية التي بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات والاحتياجات والخبرات السابقة ، مما كان له الأثر البالغ في عزوف الطلبة عن معظم الدروس.

4) عزلة المدرسة عن الحياة، إذ أن المنهج التقليدي هو المقررات الدراسية التي يتضمنها الكتاب المدرسي الذي سيؤدي الطلاب الامتحان في المعلومات التي يتضمنها. فالتعليم للامتحان وليس للحياة. فلا داع أن يتعلم الطلاب المهارات والقدرات وحل المشكلات التي يواجهونها داخل البيئة التي يعيشون فيها ما دامت ليست داخلة في الامتحان.

المفهوم الحديث للمنهج:

نتيجة للانتقادات التي وجهت لمفهوم المنهج القديم والذي كان يعني ((مجموعة المعلومات والمفاهيم والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية والتي سميت بالمقررات الدراسية)) (يوسف وحذام، 37: 2001). ونتيجة لظهور الكثير من النظريات التربوية شاعت الدعوة لتبني مفهوم حديث وواسع للمنهج، يأخذ بعين الاعتبار الإخفاقات التي مر بها المنهج التقليدي. وقبل الحديث عن المفهوم الحديث للمنهج لابد من المرور بالعوامل التي أسهمت بشكل كبير في الآخذ بهذا المفهوم أهمها ما يأتي:

1) الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم.

2) نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

3) ظهور المنهج العلمي وما قدمه فرنسيس بيكون في هذا الميدان، إذ استخدمت المدارس بجانب التعليم النظري وسائط تكنولوجية متعددة. وهذا المنهج يجعل

المتعلم نشطاً ومشاركاً وإيجابياً من خلال تنفيذه لخطوات المنهج العلمي في التفكير.

4) التغيرات الحادة التي عاشها العالم على مستوى الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل وإنجازات العقل البشري الذي اجتاز أجواء الفضاء وبواطن الأرض وأعماق البحار، إذ تستدعي تلك التغيرات مواكبة المدرسة لها كونها مؤسسة اجتماعية هادفة.

وعليه ونتيجة للعوامل السابقة فلم يعد المفهوم الضيق للمنهج يفي بمطالب التربية الحديثة بعد أن اتسعت فشملت الحياة كلها، كما أصبح قاصراً عن الوفاء بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع. إذ لم تعد التربية مقصورة على الإعداد لحياة المستقبل، بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها، هي الماضي بخبراته، وهي الحاضر بمشكلاته، وهي المستقبل بتوقعاته. وتطلب هذا أن تصبح المدرسة جزءاً من المجتمع، تتفاعل مع ما يحدث فيه، ولا تختلف حياتها عن حياته، وإنما تصبح جزءاً منه، حتى لا يقع التلميذ في صراع وحيرة نتيجة الاختلاف بين بيئة المدرسة والبيئة الخارجية. (عبد النور، 76: 1978) فتطلب ذلك أن يتسع مفهوم المنهج ليشمل أبعاد الحياة جميعها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، إذ أصبح المفهوم الواسع للمنهج يتضمن جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة، بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً. (سرحان، 15: 1998)

نظرية المنهج:

لقد مرت نظرية المنهج بمراحل تطور منذ العشرينات من القرن الماضي حتى الوقت الحاضر، وقام عدد كبير من المنظرين ببحوث متباينة في نمو المنهج وتطوره

بهدف تحديد طبيعة ومكانة نظرية المنهج. وقد عرفت نظرية المنهج على أنها مجموعة المبادئ الفلسفية، والتاريخية، والثقافية، والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة متنوعة.

ألا إن الجوانب الفنية في بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة في التراث التربوي إلا بعد مؤتمر شيكاغو عام 1947 والذي حدثت فيه أول مناقشة لنظرية المنهج على نطاق كبير، وقد نشرت الأطروحات المقدمة إلى هذا المؤتمر في كتاب سنة 1950، وقد وصف في أحد أقسامه ما يأتي على انه ثلاث مهام لنظرية المنهج:

1) تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما تتضمنه من تعميمات.

2) إبراز العلاقات التي توجد بين هذه النقاط المهمة.

3) اقتراح او التنبوء بمستقبل المدخلات التي وضعت لحل هذه القضايا.

وقد أسهمت أطروحتان قدمتا سنة 1963 للمؤتمر القومي لجمعية الأشراف وتطوير المناهج في الحوار حول نظرية المنهج، وقد تضمن هذا المؤتمر عدة لقاءات كانت نظرية المنهج إحدى موضوعاتها. ولقد كشفت عناوين هاتين الأطروحتين عن جانبين مهمين، قدمت إحداهما بواسطة بوشامب (Beauchamp) إذ قام فيها بتحليل مدخل العالم (Approach of the scientist) في مهام بناء نظرية المنهج، وفي هذا العرض تم الربط بين نظرية المنهج مفاهيمياً ببناء النظرية في مجالات أخرى للمعرفة، وقد تم التأكيد على المبادئ الأساسية الشائعة في كل المجالات وكما يراها العالم. أما الورقة الثانية والتي قدمت من قبل سمث (Smith) فكان موضوعها دور الفلسفة في تطوير نظرية علمية للمنهج، وقد لخص(سمث) فيها ثلاث مهام يمكن أن تتناولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي: تكوين وتبرير الأهداف

التعليمية، واختيار المعرفة وتنظيمها، والتعامل مع مشكلات لفظية. (بوشامب، 1978: 76 – 77)

وتعد أفضل الطرائق لفهم الواقع الحالي للتنظير المنهجي ما توصل أليه ماكدونالد (Macdonald) إذ صنف نظريات المنهج إلى ثلاثة أنماط هي:

أ) **النمط الضابط**: يركز هذا النمط من النظريات على التطبيق وتهيئة الأطر النظرية التي تتمثل وظيفتها بزيادة كفاية وفاعلية العملية التربوية وهو نمط خطي (Linear) يبدأ بتحديد الأهداف ثم السبل التي يتم بواسطتها تنفيذ وتحقيق الأهداف وينتهي بالتقويم.

ب) **النمط التفسيري أو التاويلي**: ينظر هذا النمط إلى المعنى المتضمن للأفكار كعنصر أساسي في تخطيط المنهج، ويركز على الآراء والأفكار ويطرح وجهات نظر متباينة، ولا يقف رواد هذه النظرية عند الاعتبارات العملية، وإنما يسعون إلى تحليلات وتفسيرات جديدة لطبيعة الإنسان ولعملية التعلم.

ج) **النمط الناقد**: تجمع هذه النظرية بين النظريتين السابقتين وتركز على الجانب النظري والعملي، حيث يرى أصحاب هذه النظرية إن تكامل هذين الجانبين يؤدي إلى تمكين المسئولين من تخطيط المنهج وتمتاز بأنها أوسع في رؤيتها من النوعين السابقين. (الإبراهيم وظاهر، 14: 1982)

ولقد اقترح بريان هولمز B، (Holmes) في نشرة المكتب العالمي للتربية التي صدرت في باريس عام 1974، أربع نظريات رئيسية للمناهج التي تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم، وهذه النظريات هي:

1) النظرية الأساسية او الجوهرية Essentialism theory.

2) النظرية الموسوعيةEncyclopedsim theory.

3) النظرية العمليةPragmatism theory.

4) النظرية التطبيقيةPolytecnicalisation theory.

وسوف نقدم ملخص لهذه النظريات وأثرها على المناهج وكما يأتي:

أولاً: النظرية الأساسية أو الجوهرية

يعبر وصف هذه النظرية بأنها أساسية او جوهرية عن روحها التربوية أصدق تعبير، فأنصار هذه النظرية من التقليدين - إذ إن هذه النظرية من النظريات التقليدية التي ظهرت في القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر - يعتقدون انه على الرغم مما يطرأ في المجال التربوي من تغيرات وتطورات فان هناك أساسيات تربوية هي جوهر المعرفة وان إلمام الإنسان بتراثه الثقافي وما فيه من معارف وحقائق واقعية هو خير قائد له في تصرفاته المستقبلية. وان على المنهج التعليمي تقع مسؤولية مساعدة الأطفال كي يكونوا كباراً أسوياء، وذلك عن طريق تحصيل الحكمة والمعرفة والمعلومات والمفاهيم التي خلفتها الأجيال السابقة.

ويرى أصحاب هذه النظرية انه يجب التركيز بالدرجة الأولى على الناحية العقلية في التربية وفي بناء المناهج الدراسية للمراحل المختلفة، وليس معنى هذا إهمال التربية الجسمية، والمهنية، أو إغفال تربية الإحساس بالجمال وتنمية المشاعر في وضع المناهج الدراسية، ولكن معناه أن تحتل التربية العقلية أسمى المراتب وأعلاها، ثم تأتي بعد ذلك الأنواع الأخرى. ويهدف المنهج في ضوء هذه النظرية إلى تنمية العقل وتدريبه دون تفاوت بين الناس، ودون اعتبار للزمان والمكان. فالعقل هو مركز الواقع، ولذلك يجب أن تنمى قدراته الأولية كالتذكر والفهم والاستنتاج

والتأمل، كما يجب أن يهدف المنهج إلى تطبيع الفرد اجتماعياً. (مدكور، 1984: 100 – 119)

أما بالنسبة للمادة الدراسية فأنها مركز اهتمام النظرية الأساسية إذ تتمركز حول الفنون الحرة، كالمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى واللغة والآداب وكذلك تهتم بالعلوم الإنسانية كالتاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع فضلاً عن علوم الدين والأخلاق وترى ضرورة فرض هذه المقررات الدراسية على التلاميذ وإجبارهم على دراستها من غير أن تأخذ بنظر الاعتبار ميول الطلبة ورغباتهم.

ولقد أولت هذه النظرية المعلم اهتماماً بالغاً، وعدته حجر الزاوية في العملية التعليمية وأكدت توفير قدر كاف من السلطة والهيبة له. كما لابد أن يكون مؤهلاً تأهيلاً عالياً في المجال العلمي والمجال التربوي والمجال النفسي. إذ إن هذه الخبرة العريضة والمتنوعة تتيح له القدرة على فهم سيكولوجية كل من الطفل والمراهق والراشد، كما تتيح له القدر الكافي من الخبرة في توصيل الحقائق والمفاهيم والقوانين للأجيال الصاعدة، ويؤدي هذا التأهيل التربوي إلى اتساع افقه وعمق نظرته وفهمه للأسس الفلسفية وللتاريخ الحضاري ولثقافة مجتمعه، بحيث يستطيع بناء أجيال صاعدة متمثلة لهذا التراث، واعية لمضامينه مخلصة في أدائها وفي أدوارها المستقبلية التي ستنهض بها.

أما بالنسبة للمتعلم فموقفه سلبي، فعقله أناء يملأ بالمعلومات، وهو مجرد مستقبل وليس من حقه أن يعرف أهمية ما يتعلم. وكانت وسيلة هذه النظرية في التربية التلقين والحفظ بالضغط والإجبار والعقاب أن لزم الأمر، بل إن العقاب أصبح واجباً ولازماً، فهو علاج لقمع الجسد من اجل أن تسمو الروح. (عبد النور، 214: 1978)

إن الاختبارات التي تعقد ليس الهدف منها التشخيص والعلاج، إنما هي محاولة للوقوف على مدى التقدم في الدراسة أو التنبؤ بالنجاح، وعليه فان عملية التقويم – طبقا لهذه النظرية – ما هي ألا عملية ختامية (Summative) وليست عملية بنائية (Formative) وفي ضوء هذا يتم تقويم التلميذ بمقارنته بأعضاء جماعته. ومع ذلك فالامتحانات يجب أن تعد حوافز إضافية لمزيد من العمل الجاد، كما يجب أن لا تكون شخصية، وان تكون طريقة عادلة لتقدير مدى التقدم، ويجب أن تصمم بحيث تشجع التلاميذ على تغطية كل الموضوعات المقررة او معظمها على الأقل.

وطبقاً لهذا فان الأنماط التقليدية للامتحانات، كاختبارات المقال والاختبارات الشفوية هي أكثر الأشكال شيوعاً لتقدير مدى التقدم في استيعاب المواد الدراسية. (مدكور، 129: 1984)

لذا فان طرائق التدريس المتبعة في هذه النظرية هي الطرائق التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستظهار والفهم والملاحظة وذلك عن طريق المحاضرة والمناقشة وقد اتبع أيضاً نظام الزيارات الميدانية وذلك لغرض تدريب الطلبة وتعليمهم، وكذلك أكدت هذه النظرية أن يبدأ التدريس بالواقع المحسوس الذي يحيط التلميذ ثم السير به شيئاً فشيئا إلى المجرد ويستمر المعلم والمتعلم بالتعمق معاً حتى يصلوا إلى جوهر المادة وحقائقها الكلية. وليس للمتعلم أي حرية في اختيار المادة الدراسية وإنما يقوم المعلمون باختيار الأساسيات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ وتحرير عقولهم من الوقوع بالأخطاء. وقد أثرت هذه النظرية في تنظيم محتويات مناهج الكثير من البلدان منها المدرسة الثانوية في أمريكا في القرن التاسع عشر وبلدان شمالي وشرقي أوربا ومنها الاتحاد السوفيتي سابقاً، إلا أن بقائها واستمراريتها لم يبقى طويلاً نتيجة لظهور العلوم والمعارف الكثيرة والتي لم تعتمد على الحفظ والاستظهار بشكل كبير مما أدى إلى ظهور نظريات أخرى سنأتي على

ذكرها فيما بعد. ولكل نظرية لا بد من وجود بعض الايجابيات والسلبيات التي سجلت عليها من قبل المختصين ومن إيجابيات هذه النظرية هو اهتمامها بما هو أساسي وجوهري، وعده صالحاً لكل العصور، أي اهتمامها بالأصالة وهذا الاتجاه من الاتجاهات المعاصرة ألان إذ انه لا بد من وجود بعض الثوابت بالمعرفة والتي يمكن الانطلاق منها نحو المعرفة الشاملة. كذلك اهتمامها بدور المعلم وبأعداده وبتكوين شخصيته وهو اتجاه معاصر أيضاً ذلك لان تنفيذ المنهج يتوقف بدرجة كبيرة على المعلم في العملية التعليمية رغم أن الكثير من النظريات الحديثة جعلت من المتعلم محوراً للعملية التعليمية إلا أنها لا يمكن أن تغفل الدور الكبير الذي يلعبه المعلم داخل هذه المنظومة كونه ركناً أساسياً فيها وذلك متأتي من كون العملية التعليمية عملية إنسانية بحته لا بد من توفر التفاعل الإنساني فيها لكي تحقق أهدافها بأعلى مستوى وهذا التفاعل لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تواجد المعلم فيها.

أما المأخذ التي توجه إلى هذه النظرية هو اعتمادها على نظرية الملكات العقلية المستقلة، وتدرب كل ملكة على حده عن طريق استخدام المواد الدراسية الأساسية، وإذا جاز هذا في الماضي فانه أصبح غير جائز ألان بعد أن تقدم علم النفس نتيجة للأبحاث والدراسات الكثيرة التي تقام فيه والتي تؤكد الدور الإيجابي للمتعلم كما مر الذكر على ذلك في الفقرة السابقة إذ أن العملية التعليمية تدور في كل عناصرها حول المتعلم.

ثانيا: النظرية الموسوعية.

تعد النظرية الموسوعية من النظريات التي ازدهرت في القرنين السابع عشر والثامن عشر، وعرفت تلك الحقبة بعصر التنوير. وقد نادى أصحاب هذه النظرية بان

على "كل إنسان أن يتعلم تعلماً كاملاً، ويشكل تشكيلاً صحيحاً ويبنى بناء سليماً في جميع الأمور التي تحقق كمال الطبيعة البشرية". (الكلزه، 8: 1983)

وتمتد جذور هذه النظرية إلى فكرة الحكمة الشاملة (Pamsophism) عند كومونيوس (Comenius) والتي قصد بها ثلاث دوائر رئيسة للدراسة وهـــي: الإله – والطبيعة – والفن، ولقد كتب يقول"نود أن يكون لدينا مدرسة للحكمة العامة الشاملة، وبذلك توحد المؤسسة التي يتدرب فيها الجميع على كل ما هو ضروري في الحياة بطريقة تامة ويقينية، بحيث إن من يتدرب فيها لا يلام على معرفته بشيء ناقص، او فهمه فهما جزئيا، او عدم تطبيقه بطريقة سليمة، او لا يستطيع التعبير عنه بمهارة".

وتذهب النظرية إن الإنسان بمقدوره السيطرة والتحكم في الطبيعة، وقدرته على السيطرة والتحكم في ذاته، وكما تؤكد النظرية على سمو العقل وجدارته وقوته، إذ يعد الأداة التي تجعل الإنسان قادراً على فهم وأدراك العالم المحيط به إذا ما أتيح له إن يعمل بطريقة سليمة، وتكمن سعادة الإنسان في تطوير ذهنه لمعرفة الحقيقة واكتشافها.

أن التدريب العقلي هو الهدف الرئيس للمنهج، كما يهدف المنهج إلى تعليم الطلبة احترام وطاعة سلطات الخير والصدق، وطاعة ممثليها، كما يتم التأكيد على تعلم الحقائق والمعلومات واكتساب المعرفة من اجل المعرفة في حد ذاتها، ومن اجل الانتفاع بها مستقبلاً.

أما من حيث المحتوى، فيؤكد الموسوعيون على أن كل معارف العالم الحقيقي مفيدة ويجب أن تكون متضمنة في المنهج، أما من الناحية التطبيقية،

فيؤكد الموسوعيون على أهمية اللغات الأجنبية والعلوم والمواد التطبيقية، أكثر من اللغات الكلاسيكية والمواد الأدبية. (مدكور، 1984: 133 – 144)

أما بالنسبة لتنظيم المحتوى واختياره فانه يتم عن طريق متخصصين، إذ يتم اختيار المعلومات والمعارف التي تشكل محتوى المنهج في ضوء أهميتها وبغض النظر عن حاجات ورغبات الطلبة، وهم باختيارهم لهذه المعارف يركزون على المعارف التي تثبت صحتها وقوتها بناءاً على قناعاتهم الشخصية وما يرونه مناسباً لقدرات الطلبة العقلية ومستواهم، وكذلك يعطون قيمة كبيرة للعقل والترتيب المنطقي للمواد الدراسية وبهذا ترتب المواد من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل غافلين البناء السيكولوجي للمنهج والذي ظهر فيما بعد وتقاطع مع هذا اللون من الترتيب (المنطقي) وأخذ بالاعتبار ميول وحاجات واهتمامات الطلبة وبما يتلاءم والبناء السيكولوجي لهم لكي يستطيعوا التفاعل مع المنهج بشكل جيد.

أما طرائق التدريس فتعد الوسيلة التي من خلالها يتم اكتساب الطلبة للحقائق والمفاهيم والقوانين خطوة بخطوة، وذلك من خلال التركيز على عملية التلقين وإلقاء المحاضرات إذ يكون المعلم هو المرسل وما على الطلبة سوى استقبال ما يملى عليهم من قبل المعلم، وقد تجري أحياناً بعض المناقشات ولكن يبقى الدور الفاعل للمعلم، وعليه ووفق المنهج الموسوعي يتم إعداد المعلم إعداداً أكاديمياً بالدرجة الأولى، أما إعداده المهني فيكون بنسبة اقل من إعداده الأكاديمي أي ليس هنالك أي أهميه للبعد النفسي في المواد الدراسية التي يعد على أساسها المعلم، فالأهمية هنا تعطى للمواد التي يدرسها وعليه يجب أن يتدرب عليها بشكل متقن، أما كيفية تدريس هذه المواد فانه يدرب عليها بشكل قليل، فيكون دوره وسيط لنقل المعلومات إلى الطلبة وعلى الطلبة استيعاب تلك المعلومات من غير أي دور يذكر.

أما عن عملية التقويم، فهو ختامي والغرض منه معرفة النتائج التي يحصل عليها المتعلم لقياس مدى استيعابه للمواد والانتقال به للصفوف الأعلى من غير أن يكون الهدف منها تقويم وتطوير المنهج بكل عناصره. كما إن هذا التقويم يكون انعكاساً للأهمية المعطاة لكل مادة من المواد وغالباً ما يتم التركيز على الحفظ والاستظهار وهنا يتم من خلال التقويم معرفه مجموعة المعارف التي أستطاع المتعلم حفظها.

ولو نظرنا لهذه النظرية نجد أن لها مجموعة من المزايا والعيوب، فمن مزاياها تلك النظرة الشاملة للمعرفة الإنسانية فضلا عن أيمانها بتحرير العقل الإنساني وتحرير الفكر والذي يساعد على تكوين المنهج الصالح لخلق المواطن القادر على التفكير والخلق والإبداع، ومواجهة المشكلات والاعتماد على نفسه في حلها.

أما بالنسبة إلى عيوبها، فإنها بصورتها الحالية لا يمكن أن تصلح للتطور العصري الحالي والذي يمتاز بالانفجار المعرفي، لذا يجب أن تضيف إلى شمولية المعرفة في المنهج تخصصيه المعرفة من اجل تمكين الفرد من مواجهة متطلبات العصر الذي يعيش فيه. (إبراهيم ورجب، 33: 2000)

ثالثا: النظرية العملية(البراجماتية)

تأثرت النظرية المنهجية البراجماتية بالحركة التقدمية (Progressivism) التربوية المعاصرة في الولايات المتحدة الأميركية، ولو إن بداية الحركة التقدمية تمتد في جذورها إلى براجماتية بنجامين فرانكلين، ثم تشارلز بيرس (Chearles Pierce) ووليم جيمس (William James) إلا إن المبادئ الرئيسة للتربية التقدمية – كأفكار تربوية معاصرة – تنبع من أعمال جون ديوي (John Dewey)، فالمعتقدات

الأساسية لهذه الحركة تتعارض مع الأسلوب التسلطي في اكتساب المعرفة، وترى إن يتم اكتساب المعرفة عن طريق الخبرة الإنسانية. إذن فهذه النظرية هي وليدة الفلسفة الأميركية والتي طورها كل من فرانكلين وبيرسي وجيمس ثم أظهرها بصورتها الحالية جون ديوي. (مدكور، 172: 1984)

وتعد الفلسفة البراجماتية من ابرز الفلسفات التي تهتم بالمتعلم وتعد الاهتمام برغبات المتعلمين وحاجاتهم هو لب العملية التربوية، وفي ضوء ذلك تؤكد الفلسفة البراجماتية على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وعلى أهمية إشباعها لان ذلك يعود بفوائد عديدة على الفرد والمجتمع، وعليه فلا بد أن يشجع المتعلم على تغذية مواهبه الفردية وتغذية استعداداته الخاصة والتي تميزه عن غيره من الأفراد. (مرعي و آخرون، 115: 1993)

إن من الأهداف الرئيسة للنظرية البراجماتية هي إعداد الطلبة للدراسة في الجامعات والمعاهد العليا وأعدادهم أيضاً لمواجهة الأوضاع المتغيرة في مجتمعهم، وللحياة الوظيفية في مستقبلهم، وذلك عن طريق البرامج والدراسات المهنية والعملية، أما بالنسبة لأهم أهداف المناهج فهو تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا بماذا يفكرون فقط. وهنا يأتي دور المدرسة في تعليم الطلبة للمهارات الواقعية والعملية التي يحتاجونها لكي يكونوا مواطنين، نشطين، مكتشفين، وعاملين ولهذا فهي تؤكد أن الخبرة الكاملة والنمو الشامل للطلبة هما الموضوع الرئيس للتربية.

لم تجعل البراجماتية من المعلم محوراً للعملية التربوية، ولا تقتصر مهمته على تدريس الأفراد فقط، بل من ضمن مستلزمات وظيفته تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة، وإعداد المتعلم للحياة المستقبلية.

كما تنظر البراجماتية إلى المعلم على انه إنسان براجماتي قبل كل شيء يقوم بحل المشكلات التي تنشا في البيئات الاجتماعية عن طريق المحاولة والخطأ وهو بذلك يدرب المتعلم على هذا اللون من الحياة النفعية والتي غرضها تحقيق مكاسب للفرد والمجتمع وبهذا تكون العملية التعليمية عملية غائية للمعلم والمتعلم.

أما فيما يخص المعرفة فتفضل هذه النظرية أن تكون خبرات الفرد هي أساس المعرفة وبذلك تسعى المدرسة إلى تنمية هذه الخبرات من خلال نوع المعرفة التي تقدم، والمحور الذي يجب أن يدور حوله محتوى المنهج، أذن فالخبرات الحياتية والتجريب هما اللذان يحددان محتوى المنهج كما يجب عدم التركيز على جانب واحد من جوانب المعرفة اذ أن كل المعرفة الحياتية خاضعة للتعلم ما دام تحقق غايات الفرد وطموحاته وبالتالي تساهم في تنمية المجتمع وتحقيق غاياته، فكل أنماط المعارف والمهارات والمفهومات لا بد أن يتم دراستها من قبل الطلبة، فالتربية يجب أن تكون من اجل الأعداد للحياة الكاملة، وبهذا تتفق النظرية البراجماتية مع النظرية التطبيقية (Polytechnicalization) من حيث المبدأ، في الاستجابة للمطالب المختلفة في الحياة. (مدكور، 1984: 180 – 184)

وتؤكد هذه النظرية ضرورة أن تتصف المناهج الدراسية بالمرونة وان تستوعب التغيرات التي تطرأ على المعرفة والحقائق الحالية وهي بذلك متجددة ولا تتسم بالثبات فهي متغيره مع متغيرات الحياة وهذا واحد من الأسباب الذي جعلها أكثر مرغوبية من قبل الكثير من المفكرين والدارسين كونها لا تقف عند حد وتواكب التطورات الحادثة مما جعلها أكثر ديمومة، كذلك ضرورة أيجاد الترابط بين المواد الدراسية والربط بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة ومواقف الحياة اليومية من اجل أن يستطيع تطبيقها في مواجهة المشكلات وهي بذلك ربطت المدرسة بالمجتمع والحياة

العامة، كما أكدت ضرورة التركيز على الفروق الفردية بين الأفراد ومراعاة حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، مما أدى إلى تنوع في طرائق التدريس والوسائل التعليمية وهذا كان دافعاً لظهور العديد من طرائق التدريس الحديثة فكلما تجددت حاجات الناس تجدد معه المنهج وانعكس ذلك على الطرائق والأساليب، ولتناسب التنوع في المعرفة وإثارة المتعلم على بذل النشاط الذاتي في التعلم.

تدعو هذه النظرية إلى ضرورة استخدام أنواع التقويم المختلفة، كالتقويم الابتدائي، والتقويم البنائي والتقويم الختامي، وهي بذلك لم تقتصر على نوع واحد فقط من التقويم كما مر في النظريات الأخرى والتقويم عندها لا يهدف إلى معرفة سيطرة الطلبة على المعارف والمهارات فحسب وإنما عليه أن يهتم بمعرفة مدى النمو في العلاقات الاجتماعية، والتفكير النقدي، والاتجاهات والاهتمامات، وبذلك يهدف التقويم إلى قياس أنواع التفكير كافة لدى المتعلم وهذا يفتح مساحة أكبر للمتعلم للتعلم وإضافة خبرات جديدة وبذلك ساهمت هذه النظرية في تنمية أنواع مختلفة من التفكير ودعت إلى البحث عنها مما دعا الباحثين والدارسين إلى أجراء مقارنات مختلفة بين هذه الأنواع من التفكير لبيان أيهما تأثيراً وانسجاماً مع المادة الدراسية فضلاً عن البحث عن أي الأنواع من التقويم قادر على بيان مدى استيعاب وفهم المتعلم للمادة العلمية.

وبما أن لكل نظرية لا بد من إيجابيات وسلبيات، فمن إيجابيات هذه النظرية هو ارتباط المنهج بالحياة والمجتمع، وبذا يصبح المجتمع هو المنهج والمنهج هو المجتمع وهذا المعنى المركب يكفل لنا تطور المنهج بتطور الحياة، وتطور الحياة بتطور المنهج وهذا الارتباط جعل المنهج ذا قيمة في حياة المتعلم، وكذلك أخذت هذه النظرية بمبدأ احترام التفكير النشط الفعال والذي يمكن الطالب ليس فقط في حل المشكلات، بل تشجيعه على الخلق والابتكار والإبداع أيضاً.

أما من سلبيات هذه النظرية هو أنها ركزت على المتعلم وتغافلت قليلاً الدور الذي يلعبه المعلم، مما ترتب على ذلك عدم الموازنة بين المواد الدراسية والاحتياجات الأساسية للمجتمع في مقابل الاحتياجات الأساسية للفرد.

رابعاً: النظرية التطبيقية

تستند هذه النظرية في مبادئها الفلسفية والاجتماعية على الفلسفة الماركسية والتي سيطرت على الفكر الإنساني فترة من الزمن، والتي تؤكد ضرورة الجمع بين التعليم والعمل الإنتاجي، وتعد العمل العنصر الجوهري لحياة أي مجتمع، فعن طريقه يزود المجتمع بالوسائل المادية للسيطرة على الطبيعة ويمكنه من صنع الأدوات والوسائل وخلق الحياة الثقافية. فالمادة وفق هذه الفلسفة هي أصل ومصدر كل الوجود، وتعتبر الحياة والعقل وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة. لذا فان المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه النظرية هو كسر الحواجز وإزالة الازدواجية بين التعليم العام والتدريب المهني. (مدكور، 380: 1997)

لقد قدمت الماركسية نظرياً وعملياً التعليم البولوتكنيكي بوصفه تجسيداً لنظريتها في العمل المنتج، وان نظرية العمل المنتج تقوم على أساس ممارسة التلاميذ العمل بأنفسهم، ومشاركتهم في العمل الإنتاجي، مما يساعد على تربية المواطن الاشتراكي وتجعل منه نافعاً لمجتمعه في أثناء مدة طلبه للعلم وبذلك ساهمت هذه النظرية بتخريج إعداد كبيرة من الطلبة العاملين. تؤمن هذه النظرية بان النمو العقلي والبدني لأي إنسان يتوقف على البيئة والظروف التي تحيط به، وتقييم العمل في المجتمع، وان ما يمتلكه الفرد من مواهب وقدرات ليست فطرية ولا تحددها العوامل الوراثية، بل هي أشياء يكتسبها الفرد نتيجة عمله ونشاطه وتفاعله مع بيئته. (نوفل، 167: 1981)

ومن الأهداف الرئيسة لهذه النظرية هو ربط المدرسة بالسياسة _ وهذا الربط ناتج من اهتمام الدولة السوفيتية في حينها بأهمية أعداد الإنسان وفق الفكر الماركسي_ وتسليح الشباب بمعارف علمية من اجل تحقيق عملية التكامل لديهم، وكما تؤكد أهمية النمو العقلي والبدني ورعاية المواهب والقدرات التي يمتلكها التلاميذ، وعلى أهمية العلم ودوره في بناء الإنسان والمجتمعات.

ولا تنكر هذه النظرية الفروق الفردية، فمبدأ "كل حسب قدرته، ولكل حسب حاجته" هو المبدأ المثالي الذي تسعى إلى تحقيقه، فهي ترى أن الطبيعة قد منحت كل فرد السمات النفسية والفردية التي تمثل طاقاته الكامنة والمحتملة، وما مهمة التربية ألا خلق الظروف المناسبة والتي تتيح الفرصة لهذه الطاقات كي تزدهر وتنمو نمواً كاملاً.

أما طرائق تنمية هذه القدرات، فلا تعتمد على الحلول الجاهزة للمشكلات التي يواجهها الفرد، بل لا بد من دفعه للتفكير والتحليل، لذا تعتمد طريقة التعليم على الربط بين التعليم العقلي والتعليم المهاري، فكلا التعليمين يكون على نفس المستوى في هذه النظرية، بالإضافة إلى انه يجب أن يتما في مكان واحد، إذن فطرائق التدريس السائدة هي طريقة العمل الجماعي عن طريق المشروعات الجماعية، حيث يتم فيها التعليم عن طريق العمل.

ولقد أكدت هذه النظرية ضرورة التتابع والتنظيم عند وضع المادة الدراسية، وتوحيد المنهج للتلاميذ جميعهم في كل أطراف البلاد وتشتمل خطة الدراسة على جزأين، إذ يحتوي الجزء الأول على مقدمة توضح فيها أهداف المادة الدراسية وتعليمات ومقترحات للمتعلمين، أما الجزء الثاني فيشتمل على محتويات المادة وعدد الساعات المخصصة لكل وحدة دراسية، فضلاً عن عدد الساعات اللازمة للعمل

بالمنزل وهي بذلك تشجع على العمل داخل وخارج المدرسة، كما ولا توجد مواد اختيارية بل جميع المواد إلزامية، حيث تعد وحدة المناهج والالتزام بها من جميع المدارس في كافة أنحاء البلاد من أهم الشروط الضرورية لتحسين العمل في المدارس.

أما معايير تقويم أعمال التلاميذ ينبغي أن يكون إلزامياً على التلاميذ جميعهم وفي المدارس جميعها، وذلك من اجل ضمان سيطرة الدولة على العملية التعليمية وللتأكد من تمكن التلاميذ من فرض سيطرتهم على المعارف والمعلومات، ولذا يتم استخدام جميع أنواع الاختبارات في تقدير أعمال التلاميذ، وكما يعتبر الواجب المنزلي جزءاً متكاملاً ومهماً في عملية التربية، وعليه فهو أيضاً يخضع لعملية التقويم. (مدكور، 204: 1984)

عناصر المنهج بمفهومه الحديث:

أولاً: الأهداف:

تعد الأهداف أول عنصر من عناصر المنهج الحديث والخطوة الأولى لأي عمل تربوي يهدف إلى تنمية شخصية الطالب وتحديد كفاءة المعلم وكفاءة المؤسسة التعليمية التربوية ، ومن خلالها يتم الحكم على مدى نجاح الإجراءات والوسائل والطرائق التدريسية المتبعة في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. فهي السبيل لرسم الخطط التعليمية واختيار الخبرات التعليمية المتنوعة بما ينسجم وخصائص نمو الطلبة في المراحل العمرية المختلفة وانتقاء الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية والتقنيات التربوية بما ينسجم وطبيعة المادة المراد تدريسها للطلبة، ومن خلال تحديد الأهداف يمكن تحقيق تعلم أفضل للطلبة وتحقيق أفضل لمساعي المعلم في عملية

تدريسه لطلبته، لذا فالأهداف هي تغيرات سلوكية يسعى المعلم إلى إحداثها في طلبته من أجل تحقيق التعلم المنشود. (شحاتة، 1998: 61 – 62)

وقد عرف الهدف التعليمي بأنه: النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

وعرف أيضاً بأنه: الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغيير المرجو حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين. (إبراهيم ورجب، 2000: 101)

وتقع المسؤولية على واضعي المنهج في صياغة أهداف واضحة تتناسب مع الخبرات التعليمية والتربوية التي يراد إكسابها للطلبة في المراحل العمرية المختلفة.

وتتجلى أهمية تحديد هذه الأهداف بالنسبة للمعلم بالآتي:

1) تساعد المعلم في تنظيم مادة الدرس.
2) تساعد المعلم في اختيار الطريقة المناسبة لتدريسه مادة الدرس.
3) تساعد المعلم في اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية الملائمة لدرسه.
4) تنظم جهود المعلم وممارساته داخل الصف.
5) تساعد المعلم في متابعة سير الدرس لتحقيق مساعيه. (عليان وآخرون، 2011: 208)

وتقسم الأهداف في العملية التعليمية على قسمين: من حيث الشكل ومن حيث المضمون.

أولاً: تقسيم الأهداف من حيث الشكل فهي:

1) أهداف عامة.

2) أهداف خاصة.

3) أهداف سلوكية.

وفيما يأتي شرح مبسط لكل قسم من هذه الأقسام:

1) **الأهداف العامة:** هي أهداف طويلة الأمد وتتصف بالعمومية والتجريد، وتتحقق من خلال برنامج تعليمي متكامل أو عملية تربوية متكاملة أو منهج دراسي متكامل، وبلوغها يستغرق وقتاً طويلاً، ويضع هذه الأهداف الكثير من المسؤولين في قطاعي التربية والتعليم. ومن الأمثلة على هذه الأهداف:

أ) خلق المواطن الصالح.

ب) تكوين العادات الجيدة عند الطلبة.

ج) تنمية التفكير السليم.

أما مصادر اشتقاق هذه الأهداف فهي:

أ) **فلسفة المجتمع وأهدافه وحاجاته:** تشتق الأهداف العامة وفقاً لطبيعة المجتمع من حيث قيمه وعاداته وتقاليده وطموحاته وحاجاته، فلكل مجتمع سمات وخصائص مشتقة من فلسفته وهو يسعى إلى تحقيقها في أبنائه من خلال تربيتهم وتعليمهم لكي يصبحوا قادرين على مواجهة أي مشكلة تواجههم في حياتهم المستقبلية.

ب) **طبيعة المتعلم:** بما أن التربية الحديثة تؤكد على أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية لذا لابد من اشتقاق الأهداف التي تتفق مع حاجات المتعلم

وميوله وقدراته واستعداداته التي تتوافق مع خصائص النمو للمرحلة العمرية التي يعيشها المتعلم. (محمد وريم، 2011: 145 – 146)

ج) طبيعة المادة الدراسية: لكل مادة دراسية أهدفها الخاصة بها فأهداف مادة اللغة العربية تختلف عن أهداف مادة الرياضيات وتختلف عن أهداف مادة الجغرافية وهكذا.

د) الاتجاهات العالمية الحديثة: لابد أن تشتق الأهداف في ضوء التطورات والتغيرات الحاصلة في العالم لأننا نعيش في عصر المعلومات والانفجاريات المعرفية وتطور الاتصالات كاستعمال الحاسب الآلي والإنترنت والأقمار الصناعية. . . . . إلخ. (الخزاعلة وآخرون، 2011: 39)

2) **الأهداف الخاصة**: وهي أهداف قصيرة المدى وأكثر تخصيصاً وتحديداً وتجريداً من الأهداف العامة وترتبط بوحدة دراسية معينة أو فصل دراسي معين ، وهي تشتق من الأهداف العامة من قبل مسئولين في التربية والتعليم وذوي الاختصاص بالمواد التعليمية ، ومن الأمثلة على هذه الأهداف:

أ) معرفة الحروف الأبجدية.

ب) تطبيق قواعد لعبة كرة القدم.

ج) استيعاب مفهوم الإرشاد التربوي.

3) **الأهداف السلوكية**: وهي أهداف محددة بصورة دقيقة وقابلة للملاحظة والقياس ، وهي تمثل سلوكيات أو استجابات عقلية وانفعالية وحركية تظهر في سلوك الطلبة بصورة فعلية ويسترشد بها المعلم في أثناء تدريسه داخل الفصل الدراسي.

وقد عرف الهدف السلوكي بأنه: السلوك الذي يتوقع من الطالب القيام به نتيجة الأنشطة التي مارسها في أثناء الدرس.

ومنهم من عرفه بأنه: جملة إخبارية تصف وصفاً مفصلاً ماذا بوسع الطالب أن يظهره بعد تعلمه لمفهوم أو مبدأ أو أجراء أو حقيقة أو تجربة تُدرَّس في فترة زمنية قصيرة لا تقل عن 45 دقيقة. (عليان وآخرون، 2011: 207)

مواصفات الهدف السلوكي الجيد:

يتصف الهدف السلوكي الجيد بعدد من المواصفات منها:

1) أن يركز على سلوك المتعلم وهو ناتج عملية التعلم وليس فعاليات التدريس.

2) قابل للملاحظة والقياس.

3) أن يكون واضحاً من حيث الصياغة اللغوية والمعنى العام.

4) قابل للتحقق في فترة زمنية محددة.

5) أن يشتمل على أنواع التغيرات المتوقعة(العقلية والانفعالية والحركية).

6) أن يشتمل الهدف السلوكي على سلوك ومحتوى.

ويمكن تلخيص جملة الهدف السلوكي على الصورة الآتية:

أن + فعل مضارع (سلوكي) + المتعلم + مصطلح المادة + الشرط + الحد الأدنى من الأداء، وكما موضح في المثال الأتي:

أن يذكر الطالب الترتيب الصوتي للحروف كما جاء بها الخليل بن أحمد الفراهيدي خلال 15 دقيقة. (محمد وريم، 2011: 154)

ثانياً: تقسيم الأهداف من حيث المضمون:

أما تقسيمات الأهداف من حيث المضمون فهو ما يسمى بتقسيم بلوم وجماعته، ففي عام 1956 في جامعة شيكاغو الأمريكية وضع بلوم وجماعته

مجموعة من الأهداف على وفق النظرة الحديثة للمنهج مستندين إلى ضرورة بناء شخصية متكاملة للطالب من الجوانب جميعها (العقلية والانفعالية والحركية)، إذ جاءت هذه النظرة رداً على الاتجاه القديم الذي كان ينادي به المنهج القديم في تركيزه على الجانب العقلي فقط من شخصية الطالب.

ويتكون تقسيم بلوم للأهداف من ثلاثة مجالات وكل مجال يتكون من عدد من المستويات الفرعية المرتبة ترتيباً هرمياً متدرجاً من أبسط مستوى إلى أكثرها تعقيداً وصعوبة، وكل مستوى هو نتاج للمستويات التي تسبقه وهو في الوقت نفسه سبب للمستوى الذي يليه. وفيما يلي عرض مبسط لهذه المجالات:

1) **المجال المعرفي (العقلي)**: ويشمل النتاجات والأنشطة والاستجابات العقلية كالقدرات العقلية والتفكير والذكاء والإدراك والانتباه والتصور. . . . إلخ ويشمل المستويات الآتية:

أ) التذكر(المعرفة): ويقصد به قدرة الطالب على تذكر ما تم تعلمه سابقاً من الحقائق والمفاهيم والخبرات. . . . إلخ

ب) الفهم (الاستيعاب): ويقصد به قدرة الطالب على فهم ما تعلمه ، وأن يستطيع استعمال معلوماته السابقة في حل المشكلات التي تواجهه.

ج) التطبيق: ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

د) التحليل: ويقصد به قدرة الطالب على تفكيك الموضوع الكلي إلى أجزائه

ه) التركيب: ويقصد به قدرة الطالب على تركيب الأجزاء وتكوين كل متكامل الأجزاء.

و) التقويم: ويقصد به قدرة الطالب على إصدار حكم أو أبداء الرأي حول موضوع معين. (جامل، 2001: 39 – 42)

2) **المجـال الوجـداني (الانفعـالي – العـاطفي):** ويـشمل الاهتمامـات والمـشاعر والأحاسـيس والعواطـف والهوايـات. . . . إلخ ، ولهـذا المجـال خمـسة مـستويات وهي كالأتي:

أ) الاستقبال: ويعني انتباه الطالب إلى الظواهر أو المثيرات المحيطة به ، مثل الانتباه إلى درس معين أو تجربة أو نشاط رياضي.

ب) الاستجابة: ويعني اندماج الطالب بالمشاركة في النشاطات التي تدور حوله ، إذ يستجيب لها بإظهار ردود فعل إيجابية اتجاهها.

ج) التقييم (إعطاء القيمة): ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطالب لشيء ما أو سلوك محدد (وفي هذا المستوى تتكون الاتجاهات والتقديرات).

د) التنظيم: في هذا المستوى يقدّر الطالب الموضوع تقديراً ذاتياً ينعكس بوضوح في سلوكه تصرفاته عندما يثار هذا الموضوع في مواقف متكررة ومستمرة ويطلق عليه (تكوين الميول).

ه) تكوين القيمة (تشكيل الذات): يعد هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني ويتم هنا الاهتمام بتشكيل الذات عند الطالب كوحدة متميزة تميزه عن غيره من الأفراد ، وهنا يتكون لدى الطالب نظام قيمي يكوّن شخصيته وكيانه ويضبط تصرفاته وفي هذا المستوى تندمج المعتقدات والتقديرات والأفكار والميول والاتجاهات معاً لتشكيل شخصية الطالب وأسلوبه وفلسفته في الحياة.

3) **المجال المهاري (الحركي):** ويشمل المهارات الحركية أو الاستجابات والأداءات الحركية كتعلم السباحة والرسم والكتابة والعمل على الآلة الطابعة أو الحاسوب. . . . إلخ

ويتكون هذا المجال في خمسة مستويات هي كالأتي:

أ) الملاحظة: وهو أول مستوى في تكوين المهارات ويتطلب من الطالب أن تكون لديه ملاحظة واعية لما يدور حوله.

ب) التقليد: وهنا يقوم الطالب بأداء عمل ما أو جزء منه متبعاً تماماً الإجراءات نفسها التي شاهدها أمامه وبدون تغيير.

ج) التجريب: هنا ينفذ الطالب بعض الأعمال بشيء من الحرية والتعرف ، إي تجريب عمل شيء ما من دون أن يراه أمامه.

د) الممارسة: وهنا يبدأ تكوين المهارة من خلال الممارسة.

ه) الإتقان: وهنا يكون عمل الطالب فيه شيء من الإتقان والسرعة والسهولة في الأداء.

ثانياً: المحتوى:

المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج بمفهومه الحديث، إذ تسبقه عملية تحديد الأهداف وتليه الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية ثم أخيراً يأتي عنصر التقويم الذي من خلاله يتم معرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة. وبما أن المنهج هو أداة المدرسة لتحقيق أهدافها لذلك كان من الضروري تنظيم خبرات المنهج وتنسيقها بما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس هذا المنهج.

معايير اختيار محتوى المنهج:

1) **أن يراعي محتوى المنهج حاجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم واهتماماتهم:**

لابد من ارتباط المنهج عند وضعه بحاجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم واهتماماتهم فمن الضروري اشباع حاجات الطلبة الضرورية من العلوم والفنون

والآداب والرياضيات والموسيقى والرياضة. . . . إلخ من المواد المهمة التي يحتاج إليها الطلبة فيما بعد في حياتهم العملية والحياتية. وعند اختيار محتوى المنهج يجب أن يكون أكثر ألتماساً بالواقع الذي يعيش فيه الطالب بحيث يتعايش مع ذلك الموقف التعليمي ويستطيع ربط خبراته السابقة بالخبرات الجديدة ويجعل هذا المحتوى ذا معنى ومغزى يستطيع أن ينقل أثر تعلمه إلى مواقف أخرى وبالتالي يستطيع الطالب أشباع حاجاته واكتشاف ميوله واهتماماته. (شحاته، 1998: 79)

فالمنهج المتكامل المبني على أساس حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم والمستند إلى الأسس التربوية والنفسية السليمة سيكون أكبر عون للطلبة على التفكير باستقلال وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار والبحث والتقصي عن الحلول للمشكلات التي ستواجههم مستقبلاً.

2) أن يتضمن محتوى المنهج أنماط التفكير ومهاراته ومساعدة الطلبة على ممارستها:

لابد أن يتضمن محتوى المنهج بعض أنماط التفكير ومهاراته المهمة كالتفكير الإبداعي والنقدي والمنطقي. . . . إلخ، وتهيئة الظروف على مزاولة هذه الأنواع من التفكير من قبل المعلم ومحاولة تعليمها بحيث يستطيع الطالب من ممارستها بشكل دائم وتصبح عادة طبيعية عنده. (إبراهيم ورجب، 2000: 141)

إن تضمين أنماط التفكير ومهاراته في محتوى المنهج من أنجح السبل نحو تحقيق استثمار ناجح في العقل البشري ليخطو خطوة صادقة نحو النجاح والتطور والنمو الأفضل، لذا يقع على عاتق مصممي المناهج الدراسية ومخططيها أن يضعوا في نظرهم مسؤولية تصميم المناهج واختيارها والأخذ بنظر الاعتبار أنماط التفكير

ومهاراته لأن المنهج المرتبط بعلاقة وثيقة مع أنماط التفكير ومهاراته سيؤدي حتماً إلى تحقيق تعلم لهذه الأنماط والمهارات لأسباب عدة أهمها إن التفكير النشط والسليم لا يتشكل من فراغ إذ لابد من محتوى كي يتم التفكير فيه. والمنهج الجيد هو الذي يعتمد على أنماط التفكير ومهاراته من جهة وممارستها وتطبيقها من قبل الطلبة من جهة أخرى بما يساعد على دعم عملية التعليم. وليس كما تنادي به المناهج القديمة التي تؤكد على حفظ المعلومات واسترجاعها لأن الطلبة الذين لا يكتسبون مهارات التفكير اللازمة لحياة سريعة التغير سيصطدمون بواقع يتخبطون فيه، وربما يركنون إلى الجانب العاطفي أكثر من استعمال العقل في اتخاذ القرارات. (الحميدان، 2005: 151 – 153)

3) **أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف:**

يجب اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف المحددة لهذا المنهج، بحيث تتنوع خبرات المحتوى بتنوع الأهداف ويجب أن ترتبط الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية وفي الوقت نفسه ترتبط بالأهداف العامة للمرحلة الدراسية نفسها ، وأن يتضمن المحتوى الأهداف الخاصة والعامة معاً ويعمل على تحقيقها بما يضمن تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب في النواحي جميعها العقلية والانفعالية والحركية. (شحاتة. 1998 : 77)

4) **أن يرتبط محتوى المنهج بالواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الطالب:**

إن من أهم وسائل تحقيق أهداف المجتمع هي التربية ، ولكل مجتمع خصائص معينة يتميز بها ويختلف عن المجتمعات الأخرى. لذا نجد إن المناهج وثيقة الصلة بالمجتمع لأن لهذا المجتمع تأثير مباشر على الطالب فقد يكون هذا التأثير

إيجابي عندما يكون المجتمع الذي يعيش فيه الطالب صالحاً ، أو قد يكون التأثير سلبي إذا كان المجتمع غير صالح. لذا نجد إن محتوى المنهج لابد أن يصمم على وفق متطلبات المجتمع (بيئة الطالب) وظواهره وموارده لأن ما يصلح من المناهج لمجتمع معين قد لا يصلح لمجتمع أخر وهذا ما نراه في أن مجتمع المدينة يختلف عن مجتمع الريف ، ومجتمع المناطق الصحراوية يختلف عن مجتمع المناطق الشمالية فما يراد إكسابه للطلبة من خبرات في مجتمع المناطق الصحراوية يختلف عما يراد إكسابه من خبرات في مجتمع المناطق الشمالية وهكذا. (إبراهيم ورجب، 2000: 94 – 95)

كذلك يجب عند وضع محتوى المنهج مراعاة اتجاهات المجتمع وفلسفته وعاداته وتقاليده بما ينسجم والتطورات الحاصلة في المجتمعات الأخرى. وكذلك مراعاة الجانب الثقافي والحضاري لذلك المجتمع بما يكفل للطالب التعرف على حضارة المجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي يستطيع حل مشكلات مجتمعه والتطلع إلى وضع خطط مستقبلية يعمل جاهداً على تنفيذها وبالتالي يحقق الأهداف العامة للعملية التعليمية والتربوية. (السامرائي وآخرون، 1995: 52)

5) **أن يكون محتوى المنهج صادقاً في محتواه:**

يجب أن يكون محتوى المنهج صادقاً ويتمتع بالعمق والدقة ومواكبته للأستكشافات العلمية المعاصرة بحيث يقدم المعلومات والخبرات التي تأكد من صدقها وحداثتها وأهميتها للمجتمع والطلبة. (مرعي ومحمد ، 2000: 83)

6) **مراعاة محتوى المنهج للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة:**

يجب أن يراعى عند وضع محتوى المنهج الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يراعي الطلبة المتفوقين والعاديين والضعاف ومراعاة التدرج في عرض المحتوى من

حيث السهولة والصعوبة تبعاً لهؤلاء الطلبة للتمكن من الاهتمام بهم ومراعاة مستواهم العلمي من حيث استعمال الأنشطة المدرسية والوسائل التعليمية وطرائق التدريس لهذا المحتوى بما يكفل لهم الاستفادة منه. (شحاته ، 1998: 79)

ثالثاً: الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية:

إن الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية هي من العناصر الأساسية التي يتكون منها المنهج بمفهومه الحديث ، ولكل منها دوره في المنهج ولكل منها علاقة وطيدة مع الأخر. فبالنسبة للوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة لها دور كبير في تهيئة الموقف التعليمي وتنظيمه فهي تساعد المعلم على توصيل الخبرات والمعارف إلى الطالب بسهولة ويسر وتشويق فضلاً عن توفير عنصر الزمان والمكان. (سرحان ، 1998: 17)

وهناك أنواع كثيرة من الوسائل التعليمية وكل نوع منها له دور مهم في العملية التعليمية ومن هذه الأنواع هي:

1. السبورة
2. الصور
3. العينات
4. إلخرائط
5. النماذج
6. المجسمات
7. الحاسوب
8. الانترنت
9. مختبرات اللغة والصوت

10. الملصقات
11. الرسوم التوضيحية
12. الأشياء الحقيقية
13. المتاحف
14. أجهزة العرض
15. التلفزيون والإذاعة المدرسية

وللوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة مواصفات خاصة لابد من مراعاتها من قبل المعلم عند اختياره للوسيلة التعليمية المراد استعمالها في تدريسه لطلبته مادة دراسية معينة ، ومن هذه المواصفات الآتي:

1) أن تكون الوسيلة التعليمية ذات قيمة تربوية علمية واضحة من حيث توفير الجهد والوقت والمال.
2) أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالهدف المراد تحقيقه.
3) يجب أن يتوفر فيها دليل الاستعمال والتوضيح.
4) أن تكون واضحة وتتصف بالدقة العلمية وسلامة المعلومات والتوازن في محتوياتها ومطابقة ألوانها للواقع. (التميمي، 2010، 140 – 141)
5) أن يتوافر فيها عنصر الأمان، وأن تتصف بالسهولة وعدم التعقيد.
6) أن تتصف بالجمال والشكل المقبول والمنطقية لان الشكل له دور بارز في جذب انتباه الطلبة واهتماماهم وتشويقهم للدرس.
7) أن تتناسب مع قدرات الطلبة العقلية وقابلياتهم، وخصائص المرحلة العمرية التي ينتمون اليها.
8) أن تتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية المراد ايصالها إلى الطلبة.

9) أن تعمل على نمو شخصية الطالب من النواحي جميعها (العقلية، الانفعالية، الحركية، الثقافية........... إلخ) (ربيع، 2009: 165 – 168)

فالوسائل التعليمية هي أحدى الأدوات التي يستعملها المعلم سواء أكانت سمعية أم بصرية أم سمعية بصرية بهدف زيادة فاعلية التعلم وتوضيح مفاهيم الدرس وتدريب الطلبة على المهارات المهمة وتنمية الاتجاهات المرغوب فيها من دون أن يعتمد المعلم على الألفاظ والرموز والأرقام المجردة فقط.

والمعلم تقع عليه مسؤولية اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة التي تتماشى مع طبيعة درسه وأهدافه عند تخطيطه وإعداده لدرسه، كي يتمكن من خلالها من إيصال المادة لطلبته وتحقيق الأهداف التي وضعها وبالتالي الحصول على التعلم الجيد(جامل، 2000: 116)

وتعد طريقة التدريس الجزء المهم والواضح من عناصر المنهج عند التطبيق العملي سواء أكان هذا في المدرسة أم في المعهد أم في الجامعة ، وهناك الكثير من طرائق التدريس في العملية التربوية ولكل طريقة مميزاتها وعيوبها ، كما أن لكل منها المادة العلمية التي تناسبها أكثر من غيرها، لذا فأن اختيار المعلم لطريقة ما لنقل الخبرات والمعارف والحقائق إلى الطلبة لتحقيق الأهداف الموضوعة يتطلب مهارة ومعرفة عالية ، فضلاً عن انسجام تلك الطريقة مع إمكانياته وقدراته وكفاءته في استعمال هذه الطريقة دون غيرها(ربيع، 2009: 109 – 111)

لذا يجب على المعلم عند اختيار طريقة التدريس أن ترتبط بالمادة الدراسية التي سيدرسها بحيث تصل إلى طلبته بسهولة ويسر ومن دون تعب جسمي أو فكري ، فضلاً عن ارتباطها بالأهداف لأن الطريقة التي تناسب مستوى الأهداف العقلية قد لا تناسب مستوى الأهداف الحركية وهكذا. (مرعي وآخرون ، 1993: 386)

ومن الضروري التنويع في استخدام طرائق التدريس وذلك للتخلص من عامل الملل والرتابة والعمل على زيادة التشويق والإثارة لأن من خلال التنويع يتم مراعاة الفروق الفردية ويتم إعطاء الفرصة للطالب بأن يتعلم حسب قدراته العقلية وقابلياته.

وهناك الكثير من المعايير التي لابد للمعلم مراعاتها عند اختياره لطريقة التدريس المناسبة لدرسه ومنها:

1) **المرحلة الدراسية:** يجب مراعاة المرحلة العمرية عند اختيار طريقة التدريس وذلك لأن طريقة التدريس التي تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية قد لا تناسب طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية وهكذا.
2) **عدد الطلبة:** إن عدد الطلبة في القاعة الدراسية يؤثر هو الآخر على المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة، فالطريقة التي تناسب الأعداد الكبيرة من الطلبة قد تكون غير مناسبة مع الأعداد القليلة من الطلبة.
3) **أهداف الدرس:** لكل هدف أو مجموعة من الأهداف طريقة خاصة لتحقيقها فقد تكون الاهداف المراد تحقيقها في الدرس أهداف عقلية أو انفعالية أو حركية أو جميعها.
4) **طبيعة المادة:** لابد أن تتلاءم طريقة التدريس المختارة مع محتوى المادة الدراسية ومدى صعوبة هذه المادة وسهولتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى.
5) **طبيعة المتعلم:** يجب أن تكون الطريقة المختارة من قبل المعلم مناسبة لمستوى الطلبة وقابلياتهم وقدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم، بمعنى أنها مراعية للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.
6) طبيعة المعلم وخبرته في طرائق التدريس: لا بد أن يختار المعلم الطريقة التي تتلاءم مع قدراته وقابلياته وكفاءته في التدريس وأن تكون لديه المعرفة

والمهارة في استعمال هذه الطريقة دون تلك. (ربيع، 2009: 110 – 111) و (جامل، 2000: 119)

ولكي تكون طرائق التدريس ناجحة في أداء مهمتها لابد أن تتصف بعدد من المواصفات منها:

1) أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالهدف المراد تحقيقه.
2) أن تكون مناسبة لمستوى تفكير الطلبة وقدراتهم وقابلياتهم العقلية.
3) أن تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية بما يضمن له ممارسة الدور الايجابي في التعلم.
4) أن تعمل على حصر انتباه الطالب وأثارته لموضوع الدرس مما يؤدي به إلى الاحتفاظ بمحتوى الدرس لفترة طويلة.
5) أن تكون قادرة على ربط محتوى المنهج بالحياة الواقعية للطالب كي يتسنى له استعمالها في حل الكثير من المشكلات التي تواجهه في حياته العلمية والحياتية المستقبلية.
6) أن يستطيع المعلم من خلالها تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية التي تساعده على تدريس موضوع الدرس.
7) أن تعمل على تنمية شخصية المتعلم من النواحي جميعها العقلية والانفعالية والحركية بما يضمن له النمو المتكامل لشخصيته.
8) أن تنمي لدى الطالب الاتجاهات الايجابية وتنمي ميوله واهتماماته وتشبع رغباته بما يحقق له الإشباع الكامل لحاجاته.
9) أن يستطيع المعلم من خلالها على إيصال الخبرات والمعارف والحقائق إلى الطلبة بسهولة ويسر من خلال تمتعها بعنصر التشويق.

10) أن تكون قادرة على عرض محتوى المنهج المتضمن موضوعات الدروس للمواد الدراسية المختلفة بشكل متسلسل ومنطقي من خلال التدرج في عرض تلك الموضوعات.

11) أن تكون قادرة على التحقق من مدى تحقيق الأهداف الخاصة والسلوكية التي وضعها المعلم من خلال تضمينها مرحلة مهمة وهي مرحلة التقويم.

وهناك عدداً من القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند استعمال طريقة معينة من طرائق التدريس المختلفة من قبل المعلم وهذه القواعد كالآتي:

1) التدرج من المعلوم إلى المجهول.
2) التدرج من البسيط السهل إلى المركب الصعب.
3) التدرج من المحسوس إلى المجرد.
4) التدرج من الخاص إلى العام.
5) التدرج من الكل إلى الأجزاء.

تصنيف طرائق التدريس:

نتيجة لطبيعة التطورات الحاصلة في فلسفة التربية وتعدد أهدافها ، ونتيجة لتطور نظريات التعلم وقوانينه ، وتطور وتكنولوجيا التعليم ووسائله فقد تعددت طرائق التدريس وتنوعت وظهرت الكثير من طرائق التدريس التي تجعل عمل المعلم سهلاً ومثمراً ، كما ظهرت الكثير من التصنيفات التي تصنف هذه الطرائق. إلا أن التصنيف الأكثر صحة هو التصنيف الآتي:

أولا: طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم مثل:

- طريقة الألقاء(المحاضرة)

ثانيا: طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم مثل:

- التعلم المبرمج
- التعلم بمساعدة الحاسوب
- التعلم بمساعدة الأنترنت
- الحقائب التعليمية

ثالثاً: طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم مثل:

- التعلم التعاوني
- التدريس المصغر
- طريقة المشروع
- الرحلات الميدانية التعليمية

رابعاً: طرائق التدريس القائمة على التفكير من قبل المتعلم مثل:

- طريقة حل المشكلات
- طريقة الاستكشاف

أما بالنسبة للأنشطة المدرسية فهي الأنشطة التي تقوم بها المدرسة لتحقيق أهداف المنهج الحديث في إكساب طلبتها النمو السليم والسوي المتكامل في الجوانب جميعها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والثقافية والدينية.... إلخ حتى يصبحوا مواطنين صالحين مسئولين عن أنفسهم وأهليهم ووطنهم ، وحتى يتمكنوا من مواجهة تحديات المستقبل والتعايش مع الظروف والمستجدات التي تفرزها الحياة المتطورة، فإن كل ذلك يتطلب إحداث تغيرات جذرية وملموسة وأكيدة في سلوك الطلبة من خلال التعليم المرتبط بالعمل (النشاط)الذي يعد من عناصر المنهج الحديث والذي يكتسب من خلاله الطلبة العادات والمهارات والقيم

والاتجاهات المهمة ، والأنشطة المدرسية التي يشارك فيها الطلبة سواء أكان هذا داخل الفصل الدراسي أم خارجه تعمل على خلق الدافع للتعلم عند الطلبة فضلاً عن الإبداع والمثابرة في تعلم المواد الدراسية جميعها ، ونظراً لأهميتها في تحقيق التقدم العلمي لذا وجب علينا تعريفها للطلبة وتحديدها وإبراز محاسنها وتسهيل عملية القيام بها من أجل خلق الرغبة عند الطلبة إلى ممارستها والانتفاع منها وإشباع حاجاتهم وتحقيق ذاتهم.

وللأنشطة المدرسية (الصفية وغير الصفية) مجموعة من الأهداف الإيجابية التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة في طلبتها ، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

1) تعزيز عملية التعلم من خلال المناهج الدراسية المقررة.
2) تنمية عادات دراسية جيدة من خلال تعليم الطلبة كيف يتعلمون ، وماذا يتعلمون.
3) تلبية الحاجات الأساسية للطلبة من خلال إتاحة الأنشطة التي تتيح الفرص لتحقيق الذات ، والتعبير الذاتي، والثقة بأنفسهم وقدراتهم.
4) إثارة الحماس ، والاستماع ، والفضول عن طريق الأنشطة التي تتطلب حلولاً أو تطبيقات عملية لعمليات عقلية عليا من قبل الطلبة.
5) توسيع دائرة الطالب المعرفية ، والعمل على تثقيفه لمواجهة الحياة العملية.
6) مساعدة الطالب على ربط الحياة المدرسية بالبيئة المحيطة كي يتسنى له ممارسة وتطبيق الأنشطة التي تعلمها في داخل المدرسة وخارجها في حياته الواقعية.
7) مساعدة الطالب على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي من خلال تطبيق ما تعلمه نظرياً في المدرسة من معلومات وخبرات في حياته الواقعية.
8) تعويد الطالب على العمل بروح التعاون لأن أغلب الأنشطة المدرسية تكون بشكل جماعي مثل ورش العمل والزيارات الميدانية. . إلخ.

نجد مما سبق إن كل من الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة الصفية تعمل بشكل متكامل في معالجة محتوى المنهج المدرسي وإيصاله إلى الطلبة، وذلك لأن كل منها له دوره في إثراء العملية التعليمية وتحفيز عقل الطالب وإثارته ومساعدته على الانتباه والإصغاء للدرس.

وبما إن العملية التعليمية تتكون من عناصر مهمة وهي (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية)ولكي يؤدي المعلم دوره المهم المتمثل في نقل الخبرات والحقائق والمعلومات التي يتضمنها محتوى المنهج إلى الطلبة بسهولة ويسر ، وحتى يحقق الأهداف التي وضعها في بداية كل درس من دروسه لابد له من أدوات تعينه في ذلك ، وهنا يأتي دور الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والأنشطة الصفية في تحقيق أغراضه وجعله معلماً ناجحاً بين زملائه.

رابعاً: التقويم:

يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب البرنامج التربوي، وعنصراً جوهرياً من عناصر العملية التعليمية، والعملية التربوية في حاجة دائمة إلى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعها بدءاً بالأهداف ومروراً بالمحتوى والوسائل التعليمية الطرائق التدريسية والأنشطة والمدرسية وانتهاءً بالتقويم، فهو يحتل مكانه بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام.

وتعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي، تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه. أما من حيث معناه التربوي فقد طرح المربون الكثير من التعريفات التي تتشابه في بعض جوانبها وتختلف في البعض الآخر.

فيرى روبرت ثورندايك (Robert L. Thorndike) إن التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف. (سعاده، 432: 1984)

أما (شحاته) فيعتقد إن التقويم هو مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيها بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها، ومعنى ذلك إن عملية التقويم تتضمن التغيرات الفردية والجمعية والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها. (شحاته، 204: 1998)

وينظر بروفس (Provus) إلى مفهوم التقويم على انه عملية مقارنة الظاهرة المنهجية بمعايير موضوعية، يتقرر في ضوئها مصير المنهج، أما تحسينه تعديلاً وتنقيحاً أو بصيانته أو استمراره أو إلغائه، وفي حالات أخرى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه.

ولقد عرف التقويم عند الأمم القديمة، فقد عرفت الصين القديمة نظام الامتحانات التحريرية وكان على درجة كبيرة من الصعوبة، كما عرف المجتمع اليوناني القديم هذا النوع من الامتحانات ايضا0 كما عرفه العرب قبل الإسلام في مجال الشعر، وكان الشعر، كما هو معروف، سجل العرب غير المدون للعلوم والآداب والفلسفة والتاريخ وكل أنواع العلوم الأخرى المعروفة في ذلك الوقت وكان يعنى به عناية فائقة. لذلك نجد أنهم وضعوا المعايير التي يفترض وجودها في القصائد الجيدة وتم اختيار القصائد التي تمثل القمة، ومن ثم تم تعليقها على جدار الكعبة، اقدس مكان عندهم وسميت المعلقات نسبة إلى تعليقها على هذا الجدار. ومن الأدلة الأخرى على معرفتهم للتقويم منذ القديم ما كان يعقد في سوق عكاظ من ندوات

يتم فيها طرح فنون الشعر والعلم والأدب، ثم يتم إصدار الحكم على هذه الفنون من قبل حكم طويل الباع في هذه الفنون ليقوم ما يعرضه الشعراء والخطباء والأدباء.

ألا أن التقويم بوصفه حركه حديثة يعود إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين فقد نادى هورسمان (Houresman) وهو أحد المربين في عام 1845 إلى ضرورة إدخال الإصلاحات على ما كان سائداً في تقويم الطلبة والمعتمد على الامتحانات الشفوية، وبعدها قام العالم الفرنسي بينيه (Beaneahe) عام 1904 بوضع أول مقياس للذكاء، ثم توالت بعد ذلك وضع المقاييس والاختبارات كمقياس ثورندايك سنة 1909 واختبار ستانفورد – بينيه واختبار وكسلر واختبار رورشاخ وغيرها. (الزوبعي و محمد، 69: 1981)

التقويم وعناصر المنهج:

للتقويم أهمية بالغة في المناهج الدراسية، وليست العلاقة بين التقويم وعناصر المنهج الأخرى كالأهداف والمحتوى والطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية علاقة خطية، بمعنى إن التقويم ليس العنصر الأخير من هذه العناصر، إذ أن علاقة التقويم بهذه العناصر علاقة دائرية، فهو يؤثر بهذه العناصر ويتأثر بها، مثلما يؤثر في نفسه أيضاً. فكثيراً ما ينصب التقويم على الامتحانات والاختبارات ليبين مدى صلاحيتها أو قدرتها على تحقيق الأهداف، وهو بذلك يقوم بوظيفة (التغذية الراجعة) حيث يتجاوز حدود اتخاذ القرار فقط إلى تسجيل ما يتحقق من الأهداف التربوية، ودراسة العوامل والظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف أو تعطيلها. (شحاته، 205: 1998)

إن ما تهدف إليه عملية تقويم المنهج التربوي بصفة عامة هي قياس فاعلية المنهج بشكله العام، لان الهدف النهائي هو نجاح المنهج بكامله في تحقيق الأهداف

التي وضع من اجلها، أي إن الغاية هي نجاح عناصر المنهج بكامله في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها، ولكن من الملاحظ انه يتم التركيز على مكون واحد من مكونات المنهج مثل التركيز على الكتاب أو الوسائل التعليمية أو تتابع الخبرات التعليمية وتكاملها أو بعض عمليات التقويم أو فاعلية إحدى طرائق التدريس الموصوفة في المنهج.

وهناك من يحدد المنطلقات الثلاث الآتية لتقويم المنهج وهي:

1) التعامل مع المنهج على انه نظام، إذ سيتيح لنا هذا التعامل تحقيق مبدأ الشمولية وتحقيق مبدأ التوازن بين عناصر المنهج، واهم مدخلاته، واهم مخرجاته، مع التذكير باستمرار على إن أي تأثير في أحد هذه العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلباً او إيجاباً.

2) النظرة إلى نظام المنهج على انه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.

3) الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ او لغرض التطوير او كليهما، إذ لا يتم إعداد الطلبة ليومهم فقط بل لغد مليء بالتطورات والتغيرات المتسارعة، مما يتطلب إعدادهم للعيش فيه وفق قدرات خاصة تتلاءم والنظرة المستقبلية من حيث استيعابه للتكنولوجيا وتمكنه منها واكتسابه لمهارة التعلم الذاتي، بالإضافة إلى امتلاكه مهارات التفكير والإبداع والابتكار في حل المشكلات واتخاذ القرارات. (مرعي و محمد، 2000: 325)

أهمية التقويم.

يعد التقويم مهماً لقطاعات مختلفة من المجتمع، إذ لا تقتصر أهميته للمعلم والطالب فقط، بل تتعدى ذلك لتشمل كافة الجهات المسؤولة عن المؤسسات التربوية ومن لهم يد في اتخاذ القرار من القائمين أو المشرفين على المدارس فضلاً عن الآباء، إذ يعد التقويم مهما لكل من:

1) الطلبة: وذلك من اجل تزويدهم بالتغذية الراجعة (Feedback) والتي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول أو النقص فيه، كما يفيدهم في توضيح الأهداف الخاصة لهم، بحيث يساعدهم في معرفة ما هو مهم لكي يتعلموه، ويساعدهم في تحديد جوانب قوتهم وضعفهم وتنمية شعورهم بالقناعة والأداء الجيد وتشجيعهم بالقيام بأعمال وتحسينات في المستقبل، فضلاً عن تنمية قدرتهم على التفكير الناقد وتنمية مهاراتهم التعليمية.

2) المعلمين: ولا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين عنه لدى الطلبة، إذ يزودهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها الطلبة النتائج التعليمية المرغوبة، كما يساعدهم على تحديد الوضع الحالي للطلبة، والصفوف الدراسية التي يقوم المعلمون بتدريسها، ويفيدهم في إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالمتعلمين أفراداً وجماعات وتحديد انجح الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعلم ومحاولة تطويرها، بالإضافة إلى انه يساعدهم على اختيار واستخدام المصادر والطرائق والوسائل والأنشطة الأكثر فعالية للتعلم، ومن خلال التقويم يستطيع المعلمون مقارنة النتائج التي يحصل عليها طلبتهم بنتائج مجموعات أخرى من الطلبة في المدارس المختلفة.

3) الآباء وأولياء الأمور: للتقويم أهمية خاصة عند الآباء وأولياء أمور الطلبة، إذ من خلاله يتم اكتشاف قدرات أبنائهم كما يزودهم بالمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزه أبنائهم بين فترات مختلفة من خلال مقارنة النتائج التي يحصلون عليها وتتضح لهم نقاط الضعف ونقاط القوة وبالتالي يجعلهم يفكرون بالطرائق والوسائل التي يستطيعون من خلالها مساعدة أبنائهم من اجل إحراز التقدم المطلوب.

4) القائمين والمشرفين على العملية التربوية: يمثل التقويم عند القائمين والمشرفين على العملية التربوية، عملية بالغة الأهمية إذ يتم من خلاله التعرف على مدى فاعلية وجدوى البرامج

الدراسية الموضوعة، وكما يساعدهم على التحقق من جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية ومحاولة معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، بالإضافة إلى تبيان نقاط الضعف والقوة عند المعلمين مما يؤدي إلى إعداد برامج خاصة بهم لتحسين طرائق تدريسهم ومستواهم العلمي والمهني، كما يفيدهم في معرفة مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للعملية التربوية. (سعادة، 438: 1984)

الأسس التي يقوم عليها التقويم.

هناك مجموعة من الأسس او المعايير التي لابد من مراعاتها عند تخطيط عملية التقويم وتنفيذها ويجب أن تكون هذه الأسس واضحة ومبينة، إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها، ومن هذه الأسس.

1) يجب أن يبنى التقويم على أساس من المشاركة الفعالة: إذ ما أريد لعملية التقويم النجاح وتحقيق الهدف المرجو منها وللقيام بدورها على أكمل وجه،

لابد من اشتراك كل المهتمين بالعملية التعليمية بالتقويم، بحيث لا يقتصر التقويم على شخص واحد ، بل لابد أن يكون التقويم عملية مشاركة تعاونية بين كل المهتمين بالعملية التعليمية كالمدرس والطالب وولي الأمر والمجتمع بأكمله، كل حسب أهميته ودوره وإمكانياته، بحيث تتضح مواطن القوة والضعف لتحقيق النمو المتكامل الشامل وتحقيق الأهداف التربوية وتوجيهها الوجهة السليمة.

2) يجب أن يبنى التقويم على أساس انه عملية شاملة: ويقصد بالشمول هنا هو أن يمتد التقويم ليشمل الأهداف التربوية المنشودة جميعها من مهارات ومعلومات وميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم، بالإضافة إلى انه يجب أن يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية سواء منها المقررات أو الطرائق، أو الوسائل أو النشاطات وغيرها.

3) ينبغي أن يكون التقويم مستمراً: يجب أن يلازم التقويم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها ، فالتقويم المستمر يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى تقدمهم فيما ينجزون مع كل خطوة أو مرحلة يحققونها ليدركوا جوانب الضعف ومحاولة معالجتها من اجل تغيير المسار وبلوغ الهدف.

4) يجب أن يبنى التقويم على أسس علمية: إن التقويم العلمي هو الذي يتسم بالصدق والثبات والموضوعية، وهذه السمات تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة.

وظائف التقويم:

أكد العديد من التربويين والباحثين أهمية عملية التقويم في بناء المناهج الدراسية وتطويرها ، إذ يرى هؤلاء المربون إن عملية التقويم هي عملية تتكامل مع

عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائج التنفيذ، وليست شيئاً يجري في نهاية تطبيق المنهج، لذا فهي بمثابة عملية مرافقة لكل خطـوة من خطوات بناء المنهج فهي ضرورية في صياغة أهدافه، وتحـديد محتواه، وتشخيص صعوبات تنفيذه، وبيان جوانب القوة والضعف فيه، وبالتالي فان التقويم يهدف أساسا إلى تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لتطويرها وتحسينها.

فقد حددت وظائف متعددة للتقويم منها:

1. الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، بقصد تكييف المنهج تبعاً لما تحصل عليه من نتائج.
2. تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود.
3. الحصول على جميع المعلومات اللازمة لإدخال التغييرات في المناهج. (سمعان، 1982 :256)

ويذكر (الشبلي) بان الوظيفة المركزية او الأساس للتقويم هي تحديد جدوى أو قيمة برنامج ما، أما الوظائف التفصيلية لتقويم المنهج مبنية على هذه الوظائف الأساسية أهمها هي:

1. التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية مما يساعد في تطوير المنهج.
2. تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.
3. جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج، تطويراً او استمراراً او إلغاء.

4. المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم.

5. إعطاء صورة للمتعلم عن إنجازه وتقدمه المدرسي في المجالات المختلفة بصورة محددة وواضحة بما يساعده على تطوير إنجازه ونمو شخصيته والاستفادة من نتائج العمليات التقويمية في جهود الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني للمتعلمين. (الشبلي، 22: 1984)

وحدد(هندي وآخرون) أبرز وظائف التقويم بما يأتي:

1. المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها او خطئها.

2. المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.

3. التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.

4. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها.

5. الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد. (هندي وآخرون، 203: 1999)

في حين حدد(مرعي والحيلة) ثلاث وظائف لعملية تقويم المنهج وهي:

1. اختيار مكونات المنهج او إنشاء منهج جديد: تظهر هذه الوظيفة في المراحل الأولى لتطوير المناهج حيث تبرز مجموعة أسئلة يحدد على أساسها مكونات المنهج وهذه الأسئلة هي: ما هي المواد التي يجب وضعها في المنهج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ وما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟
2. تعديل المنهج او بعض عناصره: تأتي هذه الوظيفة في مرحلة تجريب المنهج، إذ تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مما يحتم على المسؤولين على تطوير المنهج في تحديد هذه الجوانب واقترح البدائل لتحسينها.
3. تحديد مواصفات استخدام المنهج: تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهج ضمنها، فهي لا تهدف إلى تعديل المنهج أو إلى اختيار مكوناته، بل هدفها وضع مواصفات الاستخدام الأمثل للمنهج أو البرنامج التعليمي كتدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو المواصفات التي يجب أن تكون عليها المرافق المدرسية او التجهيزات المكتبية أو الزمن وطريقة تنظيمه وجدولته ... إلخ. (مرعي و محمد، 331: 2000)

عناصر عملية التقويم:

لقد حدد المربون ثلاثة عناصر او أجزاء رئيسة تتكون منها عملية التقويم وهي:

1) الأشياء Objects

يمثل الطلبة أكثر الأشياء التي نسعى إلى تقويمها، إذ إن هدف التقويم في المدارس هو معرفة تحصيل الطلبة لأكثر النواحي التربوية فعالية وفائدة، في حين

نجد انه لا بد من تقويم العناصر الأخرى للنظام التربوي والتي تسهم في نجاحه مثل: المعلمين، والمدارس، والمنهج وغيرها والتي من المفروض أن تخضع لعمليات تقويم مستمرة، لان قدرات الطلبة التعليمية تتأثر بهذه العوامل، وغالباً ما تعمل هذه المؤثرات على أيجاد الفرصة التي تؤدي إلى نجاح أو فشل الطالب.

2) المقاييس Measures

تمثل المقاييس الأدوات التي تستخدم لتقويم الأشياء، ومن هذه المقاييس الاختبارات والملاحظة والاستبيانات وغيرها. ومن الضروري أن نذكر إن هذه المقاييس قد تتعرض للخطأ في القياس، لذا يجب تقويمها هي الأخرى باستمرار ومن بين المحكات التي تستخدم لتقويم هذه المقاييس كل من: الثبات، والصدق، والموضوعية، وبناء على ذلك فقد نادى المربون بالاهتمام بكل من:

أ. الحاجة لاستعمال مقاييس متعددة عند تقويم خاصية واحدة.

ب. الحاجة إلى مهارة فائقة في بناء المقاييس الصادقة.

3) المعايير Standards

وهي المحكات التي نحكم على الأشياء بموجبها، وهناك نوعان مهمان من المعايير، يرتبط كل منهما بنوع مختلف من عمليات التقويم، ويدعى الأول بالتقويم المعياري (Normative Evaluation) بينما يسمى الثاني بالتقويم محكي المرجع (Criteruion – Referenced Evaluation)

أنواع التقويم وأساليبه.

تم تقسيم التقويم إلى أنواع متعددة وذلك حسب وقت أجرائه إلى:

1) **التقويم القبلي(التمهيدي):**

ويستخدم هذا النوع للتعرف على كمية المعلومات التي يمتلكها الطلبة قبل بدء الدراسة، وذلك من اجل أن يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب، ويحدث عادة هذا التقويم في بداية العام الدراسي، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.

2) **التقويم التكويني (المستمر):**

ويتم هذا النوع من التقويم أثناء العملية التعليمية، ويكون الهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم وكذلك معرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة. ومن أدواته الاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية، والواجبات المنزلية.

3) **التقويم التشخيصي:**

لهذا النوع من التقويم ارتباط بالتقويم التكويني وذلك من اجل تأكيد الاستمرارية في التقويم والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية كالاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية. فضلاً عن الرجوع إلى ملف الطالب وبطاقته المدرسية.

4) **التقويم الختامي (النهائي):**

وهو الذي يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعليم مقرر ما، وهدفه أيضاً تحديد مستوى الطلبة

ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيداً لنقلهم إلى صف أعلى ومن أدواته الاختبارات النهائية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات العلمية. (جامل، 170: 2000)

أما أنواع التقويم بحسب الشمولية فتقسم إلى:

1) **التقويم الشامل** (Wholistic)

يتناول هذا النوع من التقويم جميع مخرجات النظم وعلاقتها بالأهداف، وتأتي تسميته من النظرة الشمولية للعملية التربوية، ويتطلب هذا النوع من التقويم جهوداً كبيرة، وقد يستغرق فترة زمنية طويلة، ويشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التربوية بصورة فريق ويعتمد أكثر من أداة في جمع البيانات. (38: 94)

2) **التقويم الجزئي** (Atomlstic)

يتناول هذا النوع من التقويم جانباً محدداً من جوانب العملية التربوية، كتقويم المعلم لتحصيل الطلبة، وتقويم فعالية المعلم، وتقويم المكتبة المدرسية.

أما التقويم وفق الموقف من الأهداف فقد تم تصنيفه إلى:

1. تقويم معتمد على الأهداف (Objective dependent).
2. تقويم غير معتمد على الأهداف (Objective independent).

ويصنف بعض المربين التقويم حسب نوع المعلومات التي يتم جمعها إلى:

1) **التقويم الكمي** (Quantitative Evaluation).

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل عليها من الاختبارات او التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

2) **التقويم النوعي** (Evaluation Qualitative).

ويعتمد هذا النوع من التقويم على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفا لفظياً، ويتم تدوين الملاحظات في ملف الطالب من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو ولي أمر الطالب. (عوده، 37: 1991)

أما بالنسبة إلى أساليب التقويم، فانه هناك أساليب متعددة منها:

أولاً: الاختبارات الشفوية.

وهي من اقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم تحصيل الطلبة، وما زالت تستخدم حتى الآن استخداماً واسعاً، وهي وسيلة تستخدم لمعرفة قدرة التلميذ للتعبير عن نفسه لفظياً وشفوياً، أو للتعرف

على مدى إلمام التلميذ بحقائق معينة. وتستخدم الامتحانات الشفوية في قياس الأهداف التي تعجز الامتحانات المقالية عن قياسها.

ثانياً: الاختبارات التحريرية.

وهي الاختبارات التي يطلق عليها أحياناً باختبارات القلم والورقة، ويراد بها تقويم تحصيل المتعلمين الدراسي في نهاية الفترات وفي امتحانات النقل والشهادات العامة، وتعد من أهم وسائل تقويم التحصيل، وهناك نوعان منها وهما:

أ. الاختبارات المقالية.

وتسمى أحياناً بالاختبارات الإنشائية أو التقليدية، وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من التلميذ أن يكتب مقالا استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، والهدف منها معرفة قدرات التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة

الدراسية من خلال عرضهم للمعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي فضلاً عن ربط الأفكار بعضها لبعض وإظهار رأيهم الشخصي بوضوح، مع تقديم الأدلة والبراهين التي تقرر هذا الرأي.

ب. الاختبارات الموضوعية.

وتسمى أحياناً بالاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وسميت بالموضوعية من طريقة تصحيحها، إذ أنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر بالعوامل التي تحيط به عند وضع الدرجة بالإضافة إلى شمولها على عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة. كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بعملية تصحيحها إذا ما أعطي له مفتاح الإجابة، وطريقة الأجراء. وان معظم الأسئلة الموضوعية تسمح بالتخمين والغش ومن أشهر أنواعها: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد والمقابلة والتكميل.

ثالثاً: الاختبارات الأدائية او العملية.

وهي نوع من الاختبارات ذات طابع عملي تعنى بمتطلبات المهارات، ويتطلب هذا النوع من الاختبارات استجابة يدوية أو استجابة حركية عموماً يقوم بها الفرد، إذ يرمي إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين وما فيه من فعل وإنتاج كالكتابة على الآلة الكاتبة أو تشغيل جهاز أو القيام بتجربة عملية أو ترجمة نص من لغة إلى لغة أخرى، ونحو ذلك.

نجد إن المنهج بعناصره الأربعة كل متكامل ، إذ ترتبط عناصره بعضها بالبعض الأخر ولا ينفصل أحدها عن البعض الأخر ، وهي تعمل سوية من أجل تحقيق منهج متكامل ورصين يتصف بالصدق والشمول والموضوعية والثبات.

مميزات المفهوم الحديث للمنهج:

من خلال العرض المبسط لعناصر المنهج الحديث يمكن أن نبين أهم ما يمتاز به هذا المنهج من مميزات ويمكن حصرها بالآتي:

1) إنه يراعي فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وأخلاقياته من خلال اختياره الأهداف المتماشية مع ذلك المجتمع والتي يؤدي تحقيقها إلى خلق حالة من التوازن في شخصية أفراده من خلال تنمية الاتجاهات السليمة والإيجابية، وتعليمهم عادات مجتمعهم وتقاليده ، وتعريفهم بقيم مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويتعاملون مع معطياته.

2) إنه يراعي التغيرات المستمرة في العالم وبالأخص في مجال التربية والتعليم من خلال تأكيده على استعمال أفضل الطرائق التدريسية وأحدثها ، وتأكيده على الاستفادة من الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية والتقنيات التربوية التي تعمل على حصر انتباه الطلبة وتشويقهم لموضوعات الدروس التي يتلقوها في التعليم التي تؤدي بدورها إلى تثبيت التعلم والاحتفاظ به.

3) إنه يراعي حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم من خلال اهتمامه بخصائص النمو للمرحلة العمرية التي يكون فيها الطلبة ، بالتالي فالمنهج الحديث يعمل على نمو شخصية الطالب من النواحي جميعها (العقلية والانفعالية والحركية والثقافية والاجتماعية والفنية. . . . إلخ.

4) إنه يساعد على إثارة تفكير الطلبة من خلال المواضيع التي يتضمنها ، وبالتالي فإنه يساعد الطلبة على استعمال عقولهم في إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية واليومية وبالتالي فإنه يعمل على خلق جيل جديد قادر على الاعتماد على نفسه في مواجهة تحديات المستقبل بكل شجاعة.

5) إنه يراعي عملية تقويم الطلبة طوال فترة التعليم وليس فقط في نهاية السنة الدراسية كما كان المنهج القديم، فضلاً عن التنوع في استعمال وسائل تقويم الطلبة للتعرف على واقع عملية تعليمهم ومستواهم الدراسي، وكذلك التعرف على مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من وضع هكذا منهج.

6) إنه يراعي دور الطالب في العملية التعليمية وذلك من خلال مشاركته في عملية التعليم جنباً إلى جنب مع المعلم أو من خلال التعلم الذاتي وبالتالي أصبح الطالب عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية.

7) إنه يراعي العلاقة المهمة بين المدرسة والأسرة وما لهذه العلاقة من أهمية بالغة في نشأة الطلبة وتربيتهم والتعرف على الواقع الذي يعيشون فيه في بيوتهم حتى يتسنى للمدرسة تعديل هذا الواقع إذا كان فيه شوائب ، أو تقويته إذا كان جيداً ، وكذلك من خلال هذا الاتصال تتمكن المدرسة من التعرف على أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد تعاني منها بعض الطلبة والعمل على حلها أو التقليل منها.

أنواع المناهج الدراسية:

أولاً: منهج المواد الدراسية المترابطة:

في هذا المنهج يتم توثيق العلاقات بين المواد الدراسية ، وربط بعضها بالبعض الأخر وذلك من خلال ربط مادة التاريخ مثلاً بمادة الجغرافية أو ربط مادة اللغة العربية بمادة التربية الإسلامية ، أو ربط مادة العلوم بمادة الرياضيات بحيث يعتمد الربط على نوعية العلاقات الموجودة بين المواد الدراسية ، وعلى مدى إلمام المعلمين بالخبرات والمعلومات الموجودة في المواد التي يقومون بتدريسها من خلال ربط بعضها بالبعض الأخر.

ويتم الربط عن طريقين:

1) الربط العشوائي(الغير مقصود): ويتم هذا الربط بصورة عشوائية عرضية غير مقصودة تترك لاجتهاد المعلم ، كما يحدث عندما يربط المعلم بين مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية.

2) الربط المنظم(المقصود): وهو تدريس المواد الدراسية المتقاربة فيما بينها على وفق خطة موضوعة ومقصودة ومخطط لها مسبقاً من قبل المسؤولين والمعلمين. (السامرائي وآخرون، 1995: 66 – 67) و (سرحان، 1998: 159)

مجالات الربط:

1) الربط بين أجزاء المواد الدراسية المتشابهة كالربط بين مادتي الجغرافية والتاريخ، والاقتصاد والاجتماع والفيزياء والكيمياء.

2) الربط بين أجزاء مواد دراسية غير متشابهة مثل الربط بين التاريخ وعلم النفس كأن يدرس الطلبة في السنة الواحدة تاريخ بلد من البلدان ومن ثم العروج إلى دراسة علماء النفس والنظريات والنتاجات النفسية الخاصة بذلك البلد. (محمد وريم، 2011: 386)

ثانياً: منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يعد هذا المنهج من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشاراً ، ويعتمد هذا المنهج على تنظيم المواد الدراسية تنظيماً منطقياً على شكل مواد تُدرَّس كل مادة على حدة ، وكل مادة قد تقسم إلى فروع أيضاً كاللغة العربية التي تتكون من فروع كثيرة كالنحو والصرف والأدب. . . إلخ بحيث يعتمد التنظيم المنطقي للمواد الدراسية وحسب التسلسل الزمني والأحداث المتسلسلة كما يحدث في مادتي التاريخ

والجغرافية مثلاً، كما يراعى التدرج في تنظيم المواد الدراسية من حيث السهولة والصعوبة ، وأهم ما يبرز في هذا المنهج هو اعتماده على نظرية الملكات (القدرات العقلية التي تربط المواد الدراسية بقدرات الطلبة العقلية) لأن كل مادة دراسية تعمل على تحفيز وتنشيط هذه القدرات بما يتناسب والطبيعة البشرية التي خلقها الله تعالى في البشر. ومثال ذلك تدريس مادة التاريخ تقوي ملكة التذكر ، وتدريس مادة الكيمياء تقوي ملكة التحليل والتركيب. . . إلخ، وتدرس هذه المواد المنفصلة على وفق جدول يُعَد من قبل إدارات المدارس والمعلمين بحيث يصبح لكل مادة عدد من الدروس حتى يتم تنظيم المعرفة تنظيماً منطقياً ومرتباً وحسب خبراتهم السابقة، وتُدرَّس هذه الدروس من قبل معلم متخصص بالمادة المراد تدريسها للطلبة، وذلك بعد أن يتم تخطيطه لهذه المادة قبل تدريسها وصياغة الأهداف واختيار الطريقة الملائمة والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة من أجل إيصال المادة إلى الطلبة. (السامرائي وآخرون، 1995: 64) و (سرحان، 1998: 155 – 157) و (الكلزة ورجب، 2000: 214) أي المصدر الوحيد للخبرات والمعلومات في هذا المنهج هو الكتاب المدرسي، ويكون تقويم الطلبة من خلال الاختبارات التقليدية الشفهية والتحريرية (الموضوعية والمقالية) التي يتم تنفيذها في نهاية السنة الدراسية. (محمد وريم، 2011: 382 – 383)

ثالثاً: منهج النشاط:

ظهر هذا المنهج في بداية القرن العشرين عام 1896 عندما ظهرت حركة التربية التقدمية التي كان يقودها في الغرب الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي)صاحب مدرسة (ديوي) التي أنشأها كمدرسة ملحقة بجامعة شيكاغو الأمريكية ليعمل من خلالها على تنظيم العمل المدرسي وتقوية الروابط والعلاقات

بين أولياء الأمور وإدارات المدارس من أجل تحسين تعلم الطلبة. وقد نادى ديوي ضمن كل من الحركة التقدمية ومدرسته بأن يكون الطالب محور العملية التعليمية ، وأن يكون دوره إيجابياً. وقد وضع ديوي منهج النشاط بالاستناد إلى أربعة دوافع إنسانية وتربوية وهي: الدافع الاجتماعي ويظهر في رغبة الطالب في مشاركة خبراته ومعلوماته مع غيره من أقرانه، والدافع الإنشائي ويظهر في لعب الطالب وتحركاته الإيقاعية ، والدافع التجريبي الذي يوضح رغبة الطالب في البحث والتقصي والتجريب والتطبيق العملي، والدافع المعبر ويوضح رغبة الطالب في التعبير عن مشاعره واتجاهاته وميوله واهتماماته بعده عنصر مهم في المجتمع.

ولكي يتم إشباع هذه الدوافع واستثمارها لابد من قيام الطالب بنشاط يضمن له تحقيق النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته. (شحاتة، 1998: 234)

والمقصود بمنهج النشاط هو تنظيم المواد الدراسية تنظيماً منهجياً يعتمد على ميول الطلبة واهتماماتهم وحاجاتهم للتغلب على عيوب منهج المواد المتصلة أو المنفصلة عن طريق القيام بنشاط معين من قبل الطالب من حيث تحديد الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم ويكون دور المعلم هو الإشراف والتوجيه وإبداء العون والمساعدة. لذا للعمل على وفق هذا المنهج لابد من توفير البيئة التعليمية المناسبة والمواقف التربوية الملائمة التي تساعد الطلبة على اختيار النشاط المناسب الذي ينسجم مع رغباتهم وميولهم ومن ثم تحديد الهدف من تنفيذ هكذا نشاط ومن ثم تخطيطه وتنفيذه بما يحقق التوافق المتكامل بينهم وبين الموقف التعليمي الذي هم فيه ، وبالتالي فأن هذا النشاط يؤدي إلى مزيد من النشاط لأن الطلبة يتعاونون مع بعضهم البعض ويتعاملون على وفق رغباتهم ويسعون إلى تحقيق أهدافهم المشتركة، ومن خلال هذا المنهج يواجه الطلبة المشكلات بصورة مباشرة ويعملون معاً من أجل حلها مستعينين بما

لديهم من خبرة سابقة وبالتالي يمر الطلبة بالكثير من التجارب التي ستكوّن لديهم رصيداً معرفياً وثقافياً يساعدهم على الوقوف بوجه أي مشكلة تعترضهم فيما بعد.

نجد إن منهج النشاط هو من المناهج المتكاملة إذ فيه تتكامل المعلومات ولخبرات كما تتكامل الميول والاتجاهات والرغبات وفيه يتم التعاون بين المدرسة والبيئة الحياتية للطلبة. فالطلبة هم يختارون النشاط الذي يريدون ممارسته بأنفسهم ، ومن ثم يخططون له معاً وينفذوه ويقوموه معاً مما يجعلهم يمارسون الدور الايجابي في العملية التعليمية وهو كونهم محور العملية التعليمية وهذا ما تنادي به التربية الحديثة من خلال تأكيدها على نمو شخصية الطالب من الجوانب جميعها العقلية والانفعالية والحركية والثقافية والاجتماعية والدينية.

رابعاً: منهج المشروعات:

يعد منهج المشروعات أحد الصور التطبيقية والأكثر انتشاراً لمنهج النشاط الذي وضعه (جون ديوي)، وقد وضع هذا المنهج (وليم كلباترك)عام 1918 ، وأكد على ضرورة صياغة المناهج المراد إيصالها للطلبة على صورة مشروعات تتطلب من الطلبة القيام بجهد ذاتي أو بمشاركة تعاونية بينهم من أجل إتمام مقررات هذه المناهج وتحقيق أهدافها.

والمشروع هو مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الطالب بكل جدية سواء أكان ذلك بمفرده أم مع زملائه بشكل تعاوني بما يتفق وميولهم ورغباتهم ، وبما يحقق أهدافهم المشتركة كإنشاء مشروع دواجن أو إنشاء مزرعة صغيرة ، ومن خلال قيام الطالب بمشروع معين فإنه يكتسب الكثير من الخبرات والمعارف والمعلومات التي ستضاف إلى رصيده المعرفي ، فضلاً عن اكتسابه المهارات والاتجاهات التي تساعده على حل المشكلات التي قد تواجهه مستقبلاً. لذا نجد

الطالب على وفق هذا المنهج يحتفظ بما يتعلمه ولا ينساه لأنه يزاول مشروعه بكل نشاط وحماسة وفي جو اجتماعي محلي له علاقة وثيقة بحياته اليومية والذي يعود بنتائج إيجابية عليه وعلى بيئته الاجتماعية والتربوية التي يعيش فيها(شحاتة، 1998: 238)

خطوات تنفيذ المشروع:

هناك خطوات مهمة لابد من اعتمادها عند تنفيذ مشروع معين وهذه إلخطوات هي:

1) اختيار المشروع (تحديد الهدف من المشروع).
2) تخطيط المشروع.
3) تنفيذ المشروع.
4) تقويم المشروع.

ولابد للمشروع المراد من الطلبة القيام بتنفيذه أن يتصف بعدد من الصفات منها:

1) أن يكون المشروع ذا أهمية من الناحية الاجتماعية.
2) أن يحقق المشروع هدف مهم يتم تحديده مسبقاً.
3) أن يسعى المشروع إلى حل مشكلة معينة.
4) أن يشترك في اختيار المشروع وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه الطلبة جميعهم وتحت إشراف المعلم وتوجيهه.
5) أن يتفق المشروع مع ميول الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم.

6) أن يحقق المشروع النمو المتكامل لشخصية الطالب.

7) أن يتناسب المشروع مع القدرات العقلية للطلبة واستعداداتهم النفسية.

8) أن يراعى الفائدة من عمل هكذا مشروع سواء للطلبة أنفسهم أم للمؤسسة التربوية التي ينتمون إليها. (الكلزة. 2000: 238 – 240)

خامساً: المنهج المحوري:

إن المنهج المحوري هو المنهج الذي يدور حول محور معين والذي يكتسب الطالب من خلاله مجموعة من الخبرات والمعلومات والحقائق التي تعمل على إشباع حاجاته وتعينه على حل مشكلاته للتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه، لذا نجد إن هذا المنهج يصاغ بناءً على إشباع حاجات الطالب من خلال حل مشكلات معينة لأن الكثير من المربين يرون إن حاجات الطالب أكثر التماساً بجسمه وعقله من ميوله وأهدافه، وإن حاجاته هي دوافعه الأولى التي تدفع به إلى التفاعل والتعامل مع البيئة التي يعيش فيها. وإن هذا الطالب يكتسب ميوله ورغباته واتجاهاته واهتماماته من خلال إشباع حاجاته ، لذا تركز المناهج المحورية على حاجات الطالب ومشكلاته الحياتية. فعلى واضعي هذه المناهج تحديد الحاجات الأساسية للطالب ضمن مطالب نموه ومساعدته على إشباعها لإعداده للمواطنة الصالحة والحياة السعيدة. (سرحان، 1998: 171)

ويتم في هذا المنهج تحديد المشكلات التي يؤدي حلها إلى إشباع الحاجات الأساسية للطلبة من قبل الطلبة أنفسهم ومن ثم تخطيطها والعمل على حلها بالاستعانة بالأسلوب العلمي في التفكير وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، ومن ثم تقويم عملهم بأنفسهم للتحقق من مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعوها مسبقاً للتأكد

من الوصول إلى حل المشكلات التي واجهتهم مسبقاً. وهذا المنهج يتميز عن غيره من المناهج الأخرى بالآتي:

1) التحرر من تقسيم المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة.
2) اهتمام هذا المنهج بأسلوب حل المشكلات الذي من الضروري اليوم العمل به من اجل إعداد مواطن صالح قادر على مواجهة مشكلات الحياة الكثيرة والتمكن من حلها.
3) مراعاة هذا المنهج لتحديد حاجات الطالبة الأساسية والضرورية والعمل على إشباعها بما يضمن الكشف عن ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم.
4) مراعاة هذا المنهج للفروق الفردية بين الطلبة من خلال العمل التعاوني بين الطلبة وبإتباع خطوات البحث العلمي لحل المشكلات التي تعترضهم.
5) يعمل هذا المنهج على تنمية شخصية الطالب من النواحي جميعها العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعي. . . إلخ.
6) يربط هذا المنهج بين حياة الطلبة في المدرسة وحياتهم البيئية الحياتية.
7) يسمح هذا المنهج للطلبة باستخدام مختلف المصادر العلمية والتقنيات التربوية والوسائل المعينة المناسبة لحل المشكلات المعينة.
8) تحدد الأنشطة التي سيمارسها الطلبة على وفق هذا المنهج في ضوء حاجاتهم وليس في ضوء التحديد المسبق الذي يوضع من لدن المعلم قبل البدء بالدراسة. (السامرائي وآخرون، 1995: 71)

سادساً: المنهج الإلكتروني:

وهو منهج قائم على أساس التكامل والتفاعل بين أجزاء المادة الدراسية المراد تعليمها وإيصالها إلى الطلبة تكنولوجياً ، أي تدريس الطلبة محتويات المنهج

الدراسي المراد إيصاله إليهم تكنولوجياً عن طريق ما يسمى بالتعليم الإلكتروني من خلال تصميم هذا المنهج وإنشائه وتطبيقه وتقويمه تكنولوجياً عن طريق التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس في أي وقت ومكان. كما يحدث عندما يتعلم الطالب مادة دراسية معينة عن طريق الإنترنت أو عن طريق الحاسوب من خلال استعمال الأقراص المبرمجة الكترونياً.

الشروط الواجب توافرها من أجل نجاح تطبيق المنهج:

هناك عدداً من الشروط الواجب توافرها في هذا المنهج من أجل تطبيقه بشكل جيد وهذه الشروط هي:

1) قدرة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية ويضمنهم الطلبة من الاستعمال الفعّال لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني.
2) اقتناع كافة أطراف العملية التعليمية من (طلبة وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية والأسرة والمجتمع المحلي بأهمية الدور الذي تؤديه تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.
3) ضمان تكافؤ الفرص بين الطلبة في الدخول على شبكات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتنفيذ الاتصالات المتنوعة والفائقة السرعة في أثناء اليوم الدراسي وخارجه.
4) ضمان توفير البيئات المحفزة للتفكير والمرتبطة باحتياجات الطلبة وأهدافهم ورغباتهم عن طريق تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. (عبد الحليم، 2009: 409 – 411)

أهداف المنهج الإلكتروني:

للمنهج الإلكتروني أهداف عديدة منها:

1) تحسين تعليم الطلبة وإعدادهم إعداداً عالمياً.

2) يساعد المنهج الإلكتروني على تحسين أنجاز الطلبة لأن من خلال هذا المنهج يمكن تفريد التعليم لكل طالب على حدة وهذا التعليم يمكن أن يحدث تحسينات كثيرة لأن الطالب عندما يتعلم بمفرده فأنه سيستعمل الأنشطة المناسبة لاحتياجاته وأهدافه، وهذا يصعب تحقيقه مع التعليم الجماعي الذي يتم اعتماده في المدارس.

3) يساعد هذا المنهج على توفير فرص متساوية أمام الطلبة لتعليم عالي الجودة بغض النظر عن المكان والزمان.

4) توفير المعارف والمصادر من خلال التكنولوجيا يسهم في تدعيم الخبرات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس واستثارة رغبتهم في التعلم.

5) تحقيق الاتصال التفاعلي الإلكتروني بين المؤسسة التعليمية والطالب وأعضاء هيئة التدريس.

6) تقويم أعضاء هيئة التدريس لأداء طلبتهم عن طريق الكمبيوتر.

7) تقديم التغذية الراجعة الفورية من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم.

8) مواكبة التطورات الحاصلة في مصادر المعرفة.

9) سرعة وسهولة تحديث المعلومات ومصادر المعرفة.

10) إمكانية مشاركة أولياء أمور الطلبة في هذا التعلم.

11) دعم الطلبة القادرين على الإبداع والابتكار.

12) أمكانية اتصال الطلبة مع بعضهم البعض ومن دول مختلفة.

الاختبار التقويمي للفصل الأول:

ضع دائرة حول حرف حرف الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي:

1) **تعني كلمة منهاج في القرآن الكريم بـ :**

أ – الطريقة الواضحة ب – الطريق الواضح ج – الطريقة المتبعة

2) **ظهر المفهوم القديم للمنهج نتيجة تأثره بـ :**

أ – التربية المصرية القديمة ب – التربية اليونانية القديمة

ج – التربية السريانية القديمة

3) **يطلق على النظرية التي تعرّف بأنها: (مجموعة المباديء الفلسفية والتاريخية والثقافية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته من أهداف ومعلومات وأنشطة متنوعة) بـ :**

أ – نظرية القيم ب – نظرية التفكير

ج – نظرية الذكاء د – نظرية المنهج

4) **يعرّف الهدف التعليمي بأنه:**

أ – تغير نسبي في سلوك الكائن الحي ناتج عن خبرة.

ب – النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

ج – الأداء الذهني والحركي الذي يمارسه المعلم عند توصيله الخبرات لطلبته ويتصف بالدقة والسرعة والاستمرارية بالأداء.

5) **تأثرت النظرية البر جماتية للمنهج عند ظهورها بالحركة التقدمية التربوية المعاصرة التي كانت موجودة في:**

أ – اليابان　　ب – الولايات المتحدة الأمريكية

ج – الهند　　د – الأردن

6) **إن المنهج الذي يوفر بيئات محفزة للتفكير عن طريق تكنولوجيا التعليم هو:**

أ – منهج الوحدات　　ب – منهج المشروع

ج – المنهج الإلكتروني　　د – المنهج المحوري

7) **من أمثلة الأهداف التعليمية الخاصة هو:**

أ – استيعاب مفهوم الارشاد التربوي　　ب – خلق المواطن الصالح

ج – تنمية التفكير السليم عند الطلبة

8) **إن العنصر الأكثر ارتباطاً بمحتوى المنهج عند وضعه هو:**

أ – الأهداف　　ب – التقويم

ج – التفكير　　د – المعلم

9) **ينوع المعلم في استعمال طرائق التدريس عند تدريسه لطلبته وذلك:**

أ – لا براز مهاراته في التدريس

ب – للتخلص من الملل والرتابة في التدريس

ج – للتخلص من عامل الخجل الذي ينتابه عند التدريس

10) من أهم خصائص التقويم الذي يعد أحد عناصر المنهج بمفهومه الحديث هي:

أ – أن يكون مستمراً ب – أن يكون متجزءاً

ج – أن يكون صادقاً د – أ و ج معاً

11) قسّم بلوم وجماعته الأهداف التربوية من حيث المضمون إلى ثلاثة مجالات (المجال المعرفي والمجال الأنفعالي والمجال الحركي)، وكل مجال يتكون من عدد من المستويات ، وهذا التقسيم كان في عام:

أ – 1988 ب – 1950

ج – 1956 د – 1959

12) لقد ظهر أول كتاب في المناهج التربوية عام 1918 وكان من تأليف:

أ – فرنكلين بوبيت ب – جون ديوي

ج – دي بونو د – ابن سينا

13) كان دور المتعلم في المنهج القديم (الضيق):

أ – سلبي ب – إيجابي

ج – محايد د – متغير

14) تعني كلمة (Curriculum):

أ – التقويم ب – استراتيجية التدريس

ج – المنهج د – التعليم

15) من مواصفات الهدف السلوكي:

أ – إنه يركز على ناتج عملية التعلم

ب – إنه قابل للملاحظة والقياس

ج – إنه يتحقق على مدار سنة دراسية كاملة.

د – إنه يوضع من قبل متخصصين في وزارة التربية

16) يصاغ المنهج المحوري بناءً على:

أ – اشباع حاجات الطلبة　　ب – حل المشكلات التي تواجه الطلبة

ج – أ وب معاً　　د – نشاط الطلبة

17) ظهرت النظرية الجوهرية للمنهج في بداية القرن:

أ – السابع　　ب – الثامن

ج – التاسع　　د – العاشر

18) عرفت الحقبة التي ظهرت فيها النظرية الموسوعية للمنهج بعصر:

أ – التنوير　　ب – التوسيع　　ج – الجهل　　د – التغيير

19) إن الأهداف التي تتصف بكونها عامة الصياغة – بعيدة المدى – تستغرق وقتاً طويلاً لتحقيقها هي:

أ – الأهداف العامة　　ب – الأهداف الخاصة

ج – الأهداف السلوكية　　د – ب و ج معاً

20) لقد قدمت النظرية الماركسية للمنهج نوعاً من التعليم يعتمد على العمل المنتج وهذا التعليم يسمى:

أ – التعليم البولوتكنيكي　　ب – التعليم المصغر

ج – التعليم المبرمج　　د – التعليم بالمراسلة

21) يساعد تحديد الأهداف التربوية المعلم في:

أ – اختيار طريقة التدريس المناسبة　　ب – اختيار الوسائل التعليمية المناسبة

ج – أ وب معاً　　د – اختيار حوافز التعليم المناسبة

22) تشتق الأهداف التربوية العامة من:

أ – خبرة المعلم　　ب – فلسفات الدول المجاورة

ج – الكتاب المدرسي　　د – فلسفة المجتمع المحلي وأهدافه وحاجاته

23) يسمى المنهج الذي يتم فيه توثيق العلاقات بين المواد الدراسية بـ :

أ – منهج المواد الدراسية المترابطة　　ب – منهج النشاط

ج – منهج المواد الدراسية المنفصلة　　د – المنهج المحوري

24) ظهر منهج النشاط عندما ظهرت حركة التربية التقدمية في أمريكا التي كان يقودها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) عام:

أ – 1891　　ب – 1893

ج – 1896　　د – 1899

25) في المنهج القديم يعد العنصر الوحيد للمعرفة هو:

أ – الكتاب المدرسي   ب – المعلم

ج – المجتمع   د – المتعلم

الفصل الثاني

2

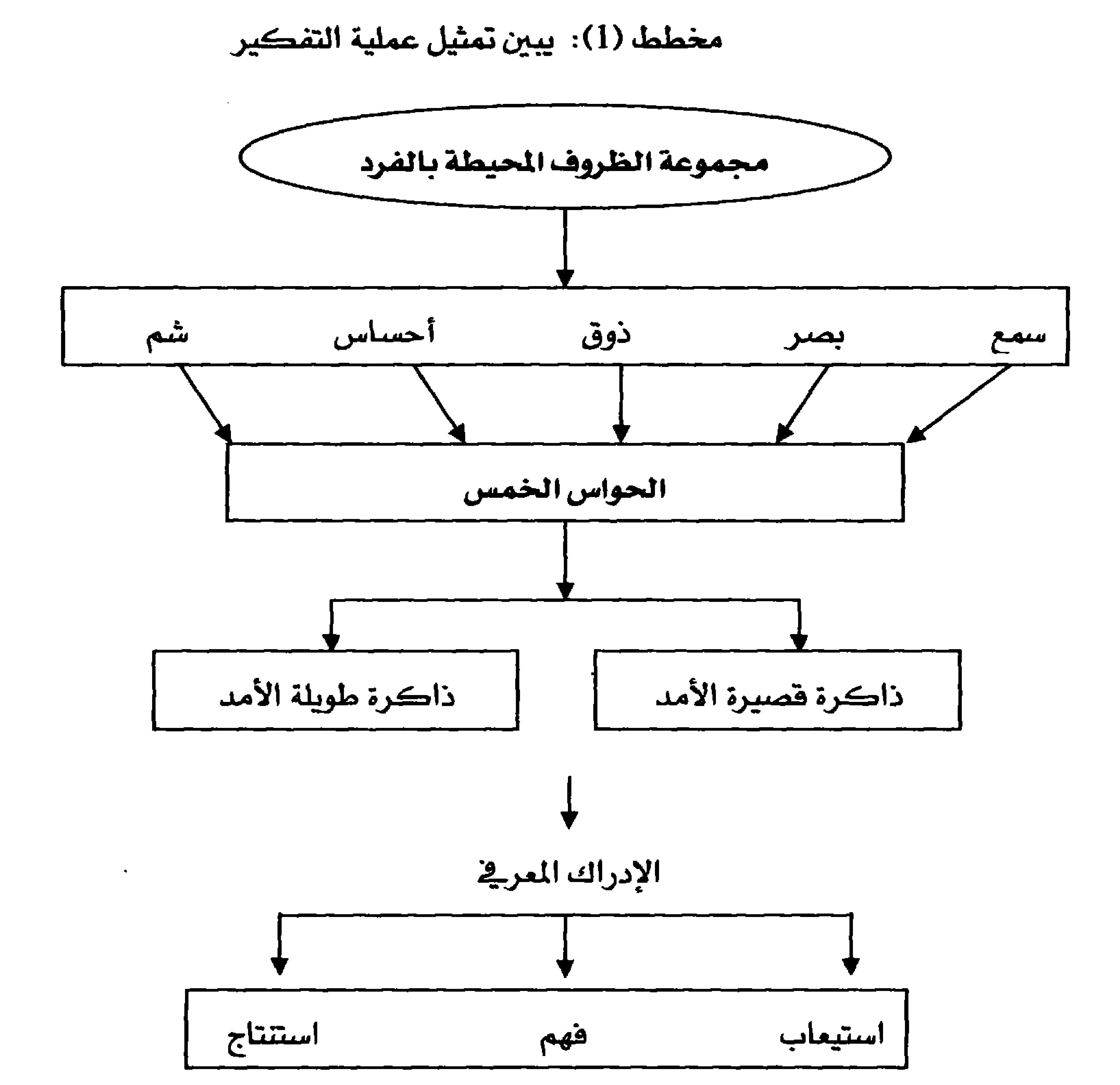


الفصل الثاني

مفهوم التفكير:

التفكير في طبيعته عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لبعض الأحداث والمواقف التي تنتقل إليه عن طريق الحواس الخمس ممثلاً ذلك باللمس والبصر والسمع والشم والذوق التي بدورها تعد بمنزلة القنوات التي تنقل المعلومات إلى الدماغ، وبناءً على ذلك فأن التفكير حتى يتم يستند إلى ركائز عدة ممثلة بمجموعة المعلومات المرتبطة بالظروف، ثم بالحواس ثم يرتبط ذلك بوحدة معالجة المعلومات ممثلاً بالذاكرة قصيرة الأمد، وطويلة الأمد، ثم الإدراك المعرفي، ثم الاستنتاج، والاستدعاء، والتذكر ويمكن تمثل عملية التفكير في المخطط الآتي:

مخطط (1): يبين تمثيل عملية التفكير



نجد أن التفكير عملية مجردة لأن النشاطات التي يؤديها الدماغ غير مرئية وغير ملموسة، وأن الذي نراه في حياتنا ليس الا نواتج فعل التفكير سواء أكان ذلك بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية، (سلامة وآخرون، 214: 2009) فالتفكير إذن عملية فسيولوجية مثل عمليات الهضم والتنفس، والدوران، أداتها الدماغ ومحتواها بيئي ـ حضاري مكتسب، (عبد نور، 27: 2010) وهو حوار ذاتي إنساني

تقوم به الذات المفكرة من خلال المعلومات المتلقاة والحوار وتبادل الأفكار مع الآخرين لتصدر عنها أفكار جديدة ومبدعة. (سويد ، 30: 2003)

وقد عرف التفكير من قبل الكثير من العلماء والمتخصصين والمفكرين بتعريفات كثيرة ، فقد عرفه(حبيب 1995) بأنه: كل ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول أو الفعل والتي تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره ، أو ما نراه وتمر بتقييم ما نفهمه حباً أو كرهاً ، وينتهي بمحاولة حل أي مشكلة قد تعترضنا. (حبيب، 1995 : 18)، كما عرفه في كتابه (تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة عام 2003) بأنه: عملية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة من العمليات النفسية الأخرى كالإدراك ، والإحساس، والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتعميم، والمقارنة والاستدلال. (حبيب، 2003: 15)

كما عرفه (عطا 2002) بأنه: عملية مرتبطة بالسلوك والتصرف اتجاه موقف من المواقف واتخاذ القرار بالتأمل والرؤيا وتكوين رأي معين للوصول إلى حكم ما، قد يكون مبدئياً أو نهائياً. (عطا ، 2002: 147)

وقد عرفه(الجزار2006) بأنه: نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية إما بالتعبير المباشر ، أو بالتعبير الرمزي، ومادته هي المعاني والمفاهيم والمدركات. (الجزار ، 2006: 40)

كما عرفه كل من (غباري وخالد 2011) بأنه: عملية نفسية ذات علاقة اجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالكلام وتستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر، فهو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها. (غباري وخالد ، 2011: 14)

يتبين لنا مما سبق إن التفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو أمور عدة، لذا فالتفكير ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي وهو مستوى إدراك العلاقات، وهو يختلف عن غيره من العمليات العقلية الأخرى فهو يختلف عن التذكر في أن التذكر هو العملية التي يتم عن طريقها استرجاع الخبرات السابقة، أما التفكير فأنه يذهب إلى أبعد من مجرد استرجاع هذه الخبرات، إذ أنه يعيد تنظيم هذه الخبرات في كلٍ جديد يناسب الموقف الذي يواجهه الإنسان، (أبو علام، 222: 2004) فضلاً عن أن التفكير هو مظهر من مظاهر الذكاء، ولكنه يختلف عن الذكاء في كونه عملية عقلية يمكن تدريب الإنسان عليها، (عيسوي، 210: 1984) ويشمل التفكير العمليات العقلية جميعها كالتذكر والتصوّر والتخيل والاستدلال، وإصدار الأحكام، والتعليل، والتعميم، وغيرها من العمليات العقلية. (سلامة وآخرون، 214: 2009) ، إذاً التفكير عملية مستمرة في الذهن ولا تتوقف مادام الإنسان يقظاً، وبوساطتها يتم توليد الأفكار وتحليلها وإصدار الأحكام عليها.

وتكمن أهمية التفكير بالنسبة للإنسان بشكل عام بعدد من النقاط نرد بعضاً منها وكالأتي:

1) إنه يساعد الإنسان على استغلال الوقت حتى لا يضيع هدراً.

2) إنه يعمل على استثمار لطاقات الإنسان بما يعود بالخير عليه وعلى أمته.

3) إنه يقوي صلة الإنسان بربه ويقوي علاقاته بالآخرين.

4) إنه يساعد الإنسان في تدبر أمور الكون والخلق ليستطيع تحقيق الاستخلاف في الأرض عن طريق إعمارها واستثمارها بالشكل الصحيح.

5) إنه يعّود الإنسان على الصبر والتروي في إصدار الأحكام والقرارات.

6) إنه يعلّم الإنسان كيف يقدّر المواقف التي يمر فيها تقديراً سليماً وواعياً.

7) إنه يبين للإنسان متى ينحاز للعقل ومتى ينحاز للعاطفة أو كليهما.

8) إنه يساعد الإنسان على تحقيق حاجاته المختلفة سواء أكانت معرفية أو بايولوجية أو فسيولوجية.

9) إنه يضمن للإنسان النجاح في حياته العلمية واليومية من خلال اكتشاف المجهول والتعرف على التطورات الحاصلة في المجتمع.

10) إنه يساعد الإنسان على الإبداع والابتكار الذي يؤدي به إلى فائدة نفسه ومجتمعه.

11) إنه يساعد الإنسان على التعلم بشكل جيد مما يؤدي به إلى التقدم والرقي وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

وظائف التفكير:

إن تعدد المهمات والظروف التي تواجه الإنسان أدى إلى تعدد وظائف التفكير لديه، إذ إن التفكير في الأحداث والظواهر والمواقف يؤدي إلى نتائج مختلفة تبعاً لطبيعة المعارف والمعلومات والخصائص التي يمثلها هذا الإنسان وطبقاً للأهداف المتوخاة ، ونتيجة لذلك نجد إن التفكير يتركز على وظيفتين أساسيتين هما:

1) إنشاء المعاني: وهو الفكرة الكلية العامة التي تدل على فئة من الأشياء يشترك أفرادها بصفات معينة مميزة ومتشابهة. ويتم تكوين المعاني من خلال الإدراكات الحسية ولخبرات المباشرة أو باستخدام القدرة التمييزية والاعتماد على التجريد والتعميم.

2) الاستدلال: وهو نوع من المحاكمة إي إقامة علاقة بين حدثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحدهما معروف والآخر مجهول، وهذا الاستدلال يعتمد على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية وهو على نوعين:

أ) استدلال مباشر: ويستند إلى دليل مادي مباشر وشواهد وقرائن وأدلة مادية حسية.

ب) استدلال غير مباشر: ويستعمل عندما لا يتم الاستدلال المباشر وذلك لعدم توافر القرائن والأدلة الحسية. (غباري وخالد، 2011: 21)

خصائص التفكير:

بعد التعرف على مفهوم التفكير وأهميته بالنسبة للإنسان فضلاً عن الوظائف التي يؤديها نتطرق إلى التعرف على أهم خصائصه وهي كالآتي:

1) التفكير سلوك هادف ويحدث في مواقف معينة فهو لا يتشكل من فراغ.

2) يحدث التفكير نتيجة عمل الدماغ وبشكل فطري نتيجة المؤثرات الخارجية المحيطة بالإنسان التي تصله عن طريق الحواس(إذن التفكير يتكون نتيجة تفاعل عاملي الوراثة والبيئة).

3) يحدث التفكير بشكل استمراري عند الإنسان نتيجة تفاعله وتأثره بالعوامل الحياتية البيئية.

4) يحدث التفكير بأشكال وأنماط ومستويات مختلفة حسب الظروف البيئية التي يتعرض لها الإنسان.

5) يمكن تعلم وتنمية التفكير ومهاراته بالتدريب والمران والممارسة.

6) التفكير سلوك نسبي، فلا توجد درجة مطلقة للتفكير عند الإنسان ، فهو متغير من وقت لأخر حسب الخبرات الحسية التي تصل إلى الدماغ.

7) يعد التفكير من العمليات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى.

8) التفكير عملية داخلية لا يمكن مشاهدتها مباشرةً ، وإنما يستدل عليها من خلال النشاط أو السلوك الصادر من قبل الإنسان الذي قد يكون لفظياً أو كتابياً أو رمزياً. . . . إلخ.

أنماط التفكير:

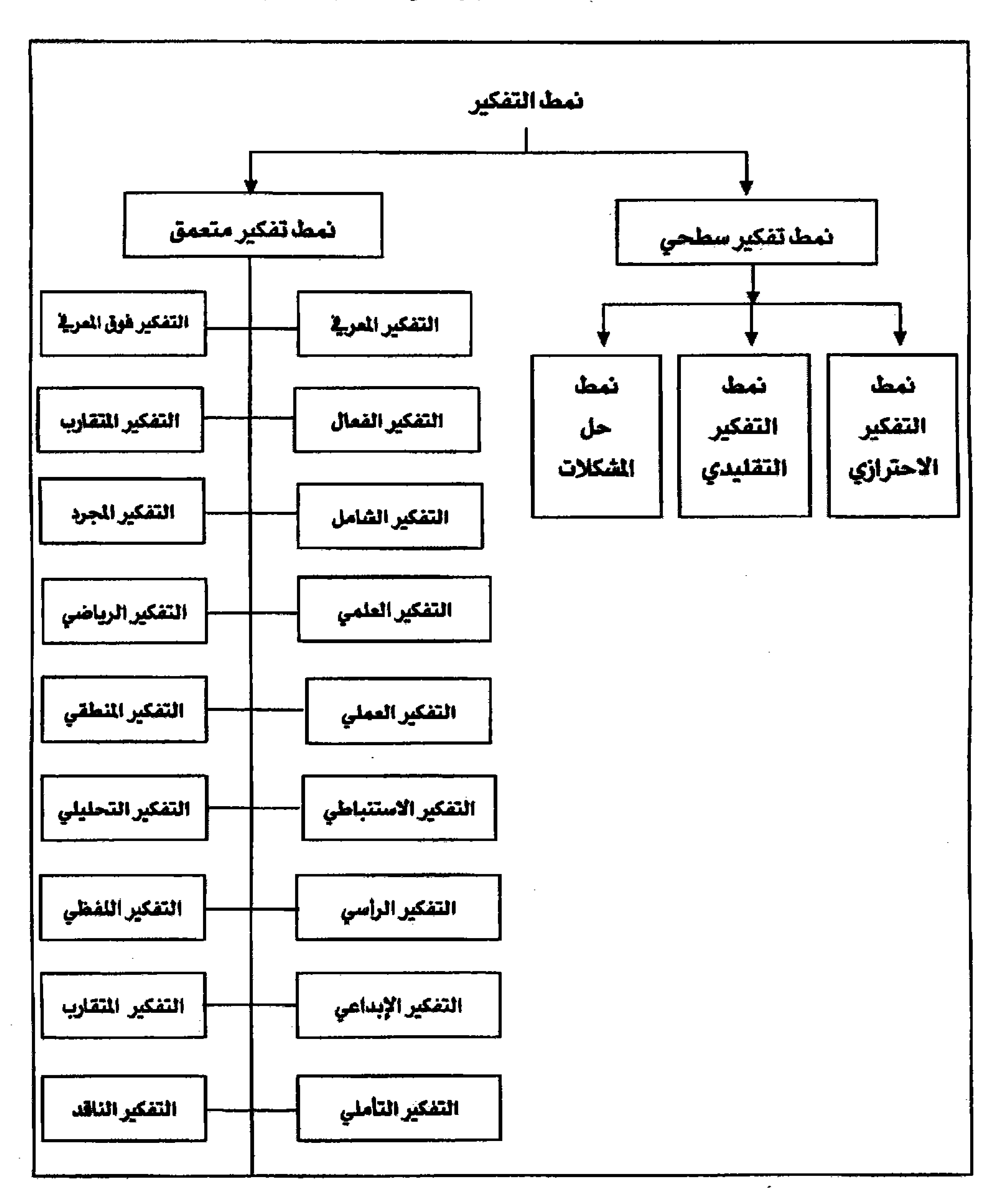
إن اختلاف الأهداف والمواقف والمدخلات الذهنية التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية، جعلهم بأمس الحاجة إلى أن يستعملوا أنماطاً مختلفة من التفكير لمواجهة المشكلات وحلها واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها.

وقد عُرِفَ نمط التفكير(Thinking Patterns) بأنه: (مجموعة من الإداءات التي تُميّز الفرد، وتُعَد دليلاً على كيفية استقباله الخبرات التي تمر في مخزونه المعرفي، وكيفية استعمالها للتكيف مع البيئة المحيطة)، كما عرّف بارون(Baron) نمط التفكير بأنه: (الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله بما يحقق أهدافه، وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية). (قطامي، 2005: 16 – 17)

وقد اهتم العلماء والمفكرون بهذا المجال، وقد وضعوا أنماطاً عديدة من التفكير، وعليه نجد أن هناك الكثير من التصنيفات لأنماط التفكير سنعرض بعضاً منها وكالآتي:

أولاً: تصنيف أنماط على أساس العمق: وكما هو في المخطط الآتي:

مخطط (2): أنماط التفكير على أساس العمق



نلحظ من المخطط السابق أن التفكير يُقسّم على نمطين، وكل نمط يُقسّم على أنماط أخرى من التفكير وهي:

- نمط التفكير السطحي ويُعَد هذا النمط من الأنماط الشائعة لدى أغلب الأفراد، ويتضمن مهارات الحفظ والاستدعاء والتذكر، ويستعمل في الحالات والمواقف التي لا تتطلب التعمق بها، كما أنه لا يتطلب عند استعماله إلى منهجية خاصة أو أساليب معينة، وإنما يحتاج إلى توافر مجموعة من المعلومات التي تساعد على التذكر.
- أما نمط التفكير المتعمق فيُعَد من أنماط التفكير المعقدة التي تحتاج إلى التفكير بعمق في الموضوع أو المشكلة التي يتعرض لها الفرد، فضلاً عن الاستيعاب الكامل ومن ثم التطبيق، وكذلك يحتاج إلى عمليات قياسية ممثلة في الاستدلال. (عبد الهادي وآخرون، 2003: 71 – 73)

ثانياً: تصنيف أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة.

وهو كما مبين في المخطط أدناه:

مخطط (3): أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة

التفكير التباعدي	Divergent Thinking	التفكير التقاربي	ConvergentThinking
التفكير الاستقرائي	Inductive Thinking	التفكير الاستنباطي	Deductive Thinking
التفكير القائم على الجانب الايسر من الدماغ	Left handed Thinking	التفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ	Right handed Thinking
التفكير الابداعي	CreativeThinking	التفكير الناقد	Critica Thinking
التفكير من خلال تكوين الفروض	Hypothesis FormulatingThinking	التفكير من خلال اختبار الفروض	Hypothesis TestingThinking

التفكير الشكلي	Formal Thinking	التفكير غير الشكلي	InFormal Thinking
التفكير الاستكشافي	ExploratoryThinking	التفكير التحليلي	Thinking
التفكير ذو النظام المفتوح	Open system Thinking	التفكير ذو النظام المغلق	Closed system Thinking
التفكير الاستراتيجي	Stateg'cThinking	التفكير التكتيكي	Tactic Thinking
التفكير الواقعي	Realistic Thinking	التفكير التخيلي	ImaginaThinking
التفكير السليم	Thinking	التفكير المنطقي	Thinking
التفكير المحسوس	Concretc Thinking	التفكير المجرد	Abstract Thinking

(قطامي، 2005: 17 – 18)

العقل والتفكير:

إن العقل من الألفاظ التي ينطقها أكثر الناس من دون أن يعرفوا معناها على وجه الدقة والتحديد، وإذا حاولوا معرفة المعنى الحقيقي للفظ العقل فلابد لهم من أن يحيطوا بالفلسفة التي ينتمون إليها إحاطة تامة، ولا بد من ذكر أن البشرية لم تبلغ لحد الآن ما يمكنها من هذه الإحاطة، وهذا يقودنا إلى حقيقة مفادها أنه من الصعوبة تحديد تعريف عام وشامل للعقل، وحتى إذا وجدنا تعريفاً معيناً فإنه يكون تعريفاً تقريبياً يعمل على تقريب المعنى الحقيقي لمفهوم العقل كي يتسنى لنا استعماله بالشكل الصحيح، وقد ورد تعريف العقل عن الأمام علي (عليه السلام) بقوله: (إن العقل ما عُبِدَ به الرحمن وأُكتسِبَ به الجنان)، والعرب يطلقون على العقل بأنه: (ما يحفظ الإنسان من موجبات الردى). (المدرسي، 2003: 159 – 160)

وقد عُرِفَ العقل لغةً بأنه: (نقيض الجهل وهو عَقَلَ تَعْقِل عَقْلاً فهو عاقل. والمَعَقْوُلُ: ما تَعْقِلَه في فُؤادِك. ويقال: هو ما يُفْهَم من العَقْل. وكذلك تقول: عَدِمْتَ

مَعْقُولاً أي ما يُفْهَم منك من ذهنٍ أو عَقْل، (الفراهيدي، 644: 2005) بينما عُرِفَ العقل اصطلاحاً بأنه: (القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، ويشتمل على العمليات الذهنية المختلفة كالبرهنة والاستدلال)، (البيرماني، 75: 2009) ومما لا شك فيه أن الإسلام رفع من شأن العقل الإنساني، إذ جعله الحكم في فروع الشريعة، وحثّه على استكمال سيطرته على الطبيعة وقوانينها، كما حثّه على التزود بالمعارف، وفتح الأبواب واسعة أمامه كي يجتهد في مسالك الدين العملية. (ضيف، 18: 1981)

ونحن نعرف أن الكتب السماوية ولا سيما القرآن الكريم قد اهتمت بالعقل والتفكير، ودعت إلى استعمالها في الاهتداء إلى طرق الهداية والخير، لأن تفكير الإنسان هو عماد حضارته وثروة مجتمعه، ومصدره جيلاً بعد جيل، لذا ورد لفظ العقل في القرآن الكرم في تسعة وأربعين موضعاً، والقلب بمعنى العقل في مئة وثلاثين موضعاً، والفوائد بمعنى العقل في ستة عشر موضعاً، والنهي بمعنى العقل في موضعين، والألباب بمعنى العقول في ثمانية عشر موضعاً، (الجعفري وآخرون، 121: 1993) ومن أهم الآيات التي تشير إلى ضرورة استعمال العقل في أمور الدين والدنيا هي: ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ (البقرة: 44)، وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لِمَ تُحَآجُّونَ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمَآ أُنزِلَتِ ٱلتَّوْرَىٰةُ وَٱلْإِنجِيلُ إِلَّا مِنۢ بَعْدِهِۦٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ (آل عمران: 65)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف: 2)

في حين أشارت آيات أخرى في القرآن الكريم إلى التفكير ومنها قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم: 21)، وقوله تعالى: ﴿ قُل لَّآ

أَقُولُ لَكُمْ عِندِي خَزَآئِنُ ٱللَّهِ وَلَآ أَعْلَمُ ٱلْغَيْبَ وَلَآ أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰٓ إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلْأَعْمَىٰ وَٱلْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الأنعام: 50)، وقوله تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۗ مَّا خَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّىۗ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ بِلِقَآيِٕ رَبِّهِمْ لَكَٰفِرُونَ ﴾ (الروم: 8)

وبناءً على اهتمام القرآن الكريم بالعقل فقد جاء تأكيد الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وأهل بيته (عليهم الصلاة والسلام) على العقل ودعوا إلى ضرورة استعماله في الكثير من أقوالهم، ومنها قول الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): (إذا بلغكم عن رجلٍ حُسنُ حالٍ فانظروا في حُسنِ عقلهِ فإنما يُجازى بعقلهِ)، وكذلك قال عليه أفضل الصلاة والسلام: (ما قَسَمَ الله للعباد شيئاً أفضل من العقل، فنوم العاقل أفضل من سهر الجاهل، وإقامة العاقِل أفضل من شخوص الجاهل، ولا بَعَثَ الله نبياً ولا رسولاً حتى يستكمل العقل ويكون عَقلُهُ أفضل من جميع عقول أمته، وما يُضمِرُ النبي في نفسه أفضل من اجتهاد المجتهدين، وما أدى العبد فرائض الله حتى عَقَلَ عنه، ولا بلغَ جميع العابدين في فضل عبادتهم ما بلغ العاقل، والعقلاء هم أولو الألباب الذين قال الله تعالى عنهم: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (آل عمران: من 7)، وقول الأمام علي (عليه السلام): (بالعقلِ استُخرِجَ غور الحكمة، وبالحكمةِ استُخرِجَ غور العقلِ، وبحسن السياسة يكون الأدب)، وقول الأمام الصادق (عليه السلام): (لما خَلقَ الله العقل استنطقه ثم قال له: أقبلْ فأقبلَ، ثم قال: أدبرْ فأدبَرَ، ثم قال: وعزتي وجلالي ما خَلقتُ خلقاً هو أحبُّ إليَّ مِنك ولا أكملتُكَ إلا فيمن أُحِبُّ، أما إنّي إياك آمرُ، وإياك أنهى، وإياك أُعاقِبُ، وإياك أُثيبُ)، وقول الأمام موسى بن جعفر(عليه السلام): (إن الله تبارك وتعالى بشَّرَ أهل

العقل والفهم في كتابه بقوله: ﴿ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُ ۖ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمْ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴾ (الزمر: 18). (الرازي، 2003: 27 – 43)

ونال العقل اهتمام أعلام الفلسفة الإسلامية ومفكريها فقسموه تقسيمات عديدة، إذ قسمه الكندي (224 هـ – 803 م) بتقسيم العقل إلى أربعة أقسام وهي:

1) العقل بالفعل (وهو الله تعالى) ويسمى العقل الأول.

2) العقل بالقوة وهو في الإنسان نفسه.

3) العقل بالملكة وهو في الإنسان نفسه بالفعل ويستطيع استعماله متى شاء كقدرة الكاتب على الكتابة.

4) عقل الإنسان ذاته.

أما الفارابي (357 هـ – 870 م) فقد قسّم العقل إلى ثلاثة أقسام وهي:

1) العقل بالقوة ويكون في حالة الاستعداد للتحصيل قبل أن يحصل شيء.

2) العقل بالفعل حين يدرك الإنسان بحواسه شيئاً مادياً.

3) العقل الفعّال حين يدرك الإنسان المعنى الكلي المعقول. (الجعفري وآخرون، 1993: 91 – 97)

في حين قسّم ابن سينا (985 م) العقل على أربعة أقسام هي:

1) العقل الهيولاني: وهو قوة مطلقة أو قوة للاستعداد المطلق، وهو موجود عند الأفراد كلهم مثل قوة الطفل على الكتابة.

2) العقل بالملكة: وهو الذي تكون قد حصلت فيه المعقولات الأولى.

3) العقل بالفعل: وهو الذي تكون قد حصلت فيه المعقولات الثانية التي تعتمد في حصولها على المعقولات الأولى.

4) العقل المستفاد: وهو كمال العقل بالفعل. (أحمد، 269: 1975)

ومن خلال العرض السابق للآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وتقسيمات العقل بالنسبة لمفكري الفلسفة الإسلامية نجد أن هناك ارتباطاً بين العقل والتفكير، وقد يعدان حالة واحدة، كما أننا نجد أن هذه الميزة (العقل) هي ميزة إنسانية خصّ بها الله تعالى الإنسان عن باقي مخلوقاته، إذ كما نعرف أن الإنسان هو خليفة الله تعالى في الأرض، وهو إذا لم يكن أقوى المخلوقات عضلات ولا أحدَها بصراً ولا أرهفها سمعاً ولا أدقها شمّاً ولمساً وذوقاً إلا أنه يتميز عنها جميعاً بشكل يجعله يسيطر عليها ويسخرها لمنفعتهِ وخدمتهِ، وتتركز الخصائص المميزة له في كبر دماغهِ وإمكانات هذا الدماغ مما جعله قادراً على التجريد والتخيل والإبداع. (الكرمي، 9: 2000)

العلاقة بين اللغة والتفكير:

لقد خصَّ الله تعالى الإنسان من بين سائر المخلوقات بنعمتين مهمتين، هما نعمة العقل، ونعمة اللغة بهما يتمكن من صنع الحياة وإدارتها، وتطويرها وتسخيرها لما يريد، إذ تعد اللغة وسيلة العقل الإنساني في التفكير بها يؤدي وظائفهُ جميعها من إدراك، وتخيل، وتحديد العلاقات بين الأشياء، ومنذ زمن بعيد رأى سقراط أن الألفاظ هي مفاتيح التفكير، وأن العلاقة بين التفكير واللغة علاقة قوية، كما أثبتت الدراسات أن الإنسان لا يفكر إلا بلغة، وأن الأفكار تبقى عالقة في الذهن ما لم تنظم في ألفاظ تحملها وتحتويها وتعبر بها. (الهاشمي ومحسن، 2009: 101 – 103)

وبذلك يمكن أن تعد اللغة من أدوات التفكير فهي تمده بالرموز، وتبين له المفاهيم والمعاني، وتمكنه من أداء الأحكام على وفق عمليات التحليل والتعليل، (عبد الهادي وآخرون، 17 : 2003) وهي كما وصفها الناقد اللغوي (ليبنتيز) بأنها مرآة العقل، وأنها تعكس الإنجازات الفكرية لمتكلميها وتعززها. (كولماس وآخرون، 7: 2000)

واللغة بالنسبة للإنسان حقيقة لا غنى له عنها فهي وسيلته لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح، (الضامن، 134: 1989) فهو يستعمل الألفاظ والتراكيب والجمل في كلامهِ وكتابتهِ، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرؤها في كتاباتهم، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين، ويكتسب معارفه، وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي. (مدكور، 36: 2009)

وقد أكد الكثير من العلماء على أن هناك علاقة بين اللغة والتفكير وهي واحدة من القضايا الشائكة التي أثارت الكثير من التساؤلات، إذ تعامل الباحثون مع هذا الموضوع بوجهات نظر مختلفة، حيث يرى السلوكيون أن التفكير ظاهرة عقلية لا يمكن دراستها عملياً ويخالفهم في ذلك (جان بياجيه) الذي يرى أن التطور العقلي المعرفي يحتل مكانة جوهرية في نمو الكائن البشري، وأن اللغة ترتبط ارتباطا وثيقاً بالنمو العقلي وتعتمد عليه، ويعد (بنجهاوس ووف) أحد أنصار النظرة التي تؤمن بتأثير اللغة في التفكير فقد وضع بالتعاون مع (سابير) فرضيتهما عن النسبية اللغوية التي تشير إلى أن كل لغة تفرض على متحدثها نظرة معينة للعالم. (عمار، 2002: 34 – 35)

ومنهم من قال بأن اللغة والفكر شيئان مترادفان، ومن أقوالهم التي توضح هذا الاعتقاد (إن التفكير هو كلام مكبوت)، و(إن الفكرة هي كلمة في حالة

ولادة حديثة)، و(إن التفكير والكلام هما تقريباً الشيء نفسه بحيث نستطيع أن نفرق بينهما فقط عن طريق تسمية أحدها بأنه داخلي والآخر خارجي)، و(الكلام ليس هو فقط لباس الفكر، وإنما جوهره). (توق وعبد الرحمن، 216: 1984)

ومهما اختلفت الآراء فإن هناك علاقة بين اللغة والتفكير، وهذه العلاقة يجب أن تكون قوية وحيوية وألا تكون علاقة آلية، (بدوي، 61: 1987) فاللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة لا يستطيع الفصل بينهما، وهما معاً يشكلان مستلزمات عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، وقد أكد (كارلوس وآخرون) أن مهارات الاستماع والإصغاء أو المحادثة والقراءة ما هي إلا أنماط لغوية تستند إلى عملية التفكير وتؤدي بالإنسان إلى فهم الواقع واستيعابه. (عبد الهادي وآخرون، 2003: 142 – 143)

وقد اختلف العلماء في أي منهما يسبق الآخر، فقد أكد بياجيه أن التفكير يسبق اللغة ودليله على ذلك أن تفكير الطفل ينمو أولاً من خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعها الارتقاء اللغوي، وأن الإنسان الأول مارس التفكير والإحساس بالألم والفرح من دون توافر اللغة ثم تعلم اللغة في مراحل متأخرة، ويؤكد أرسطو قبل حوالي 2500 سنة أن التفكير أساس عملية اللغة وأن فئات التفكير تحدد فئات اللغة بدليل أن الإنسان يستطيع أن ينشغل في التفكير في مشكلة رياضية من دون استعمال اللغة، وهذا يؤكد أن التفكير يسبق اللغة وأن اللغة هي أداة الفكر وطريقه لنقل الأفكار. (العتوم، 2004: 280 – 282)

وبما أن لكل أمة لغتها، لذا يجد العلماء أن اللغة هي مرآة تفكير الأمة، وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها، وتراثها الأصيل، فضلاً عن دورها في تنشئة الإنسان وجعله كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم

والتخاطب، والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط بهِ، وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويعتز بشرف الانتماء إلى أمة واحدة. (الوائلي، 18: 2004)

أن اللغة هي فكر ناطق، والتفكير هو لغة صامتة، واللغة هي معجزة الفكر الكبرى، وهي قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة، وهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحد

الدماغ وتقسيماته ودوره في عملية التعلم:

يمتلك الإنسان دماغاً واحداً ، إلا إنه يتكون من نصفين أيمن وأيسر، يتولى كل نصف الوظائف الجسمية نفسها ولكن باتجاه معارض يجعل كل منهما يتقاطع مع الآخر، فالنصف الأيمن يتولى إدارة الأجزاء اليسرى من الجسم ويتخصص في إعادة بناء الأجزاء وتركيبها لتكوين كل متكامل ويتعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة. وفيه تتركز الوظائف المرتبطة بالحدس والانفعال والإبداع واستعمال الخيال لذا يسمى بالنصف الحدسي. أما النصف الأيسر فيسمى النصف التحليلي والعقلي فيتولى إدارة الأعضاء اليمنى وتحريكها في الجسم وتكون فاعليته في عمليات المعالجة البصرية والمكانية.

أما بالنسبة لسيادة أحد نصفي الدماغ على الأخر ففي الغالب تكون السيادة للنصف الأيسر لدى معظم الناس ومثال ذلك نحن نكتب باليد اليمنى ونضرب بها الأشياء ونلتقطها ونحك بها أجسامنا ونأكل بها بصورة أفضل من اليد اليسرى ، ولكن نجد بعض الناس إنه يستعمل يده اليسرى والأجزاء اليسرى من الجسم بصورة أسهل وأيسر من اليمنى.

وكذلك يمكن للنصف الأيسر السيادة من حيث ضبط مراكز الكلام وبعض جوانب التفكير النقدي والتحليلي والمراكز العصبية التي تضبط نشاط

الحبال الصوتية واللسان والشفتين لذلك نجد عندما يصاب النصف الأيسر بالشلل فأنه غالباً ما يكون مصحوباً بصعوبات في النطق والكلام والتحليل.

إلا إن هذه السيادة لا تكون مطلقة لأحد النصفين دون الآخر، بل قد تكون مشتركة بين النصفين. (عفانة، 2009: 16 – 61) فبعض الناس مثلاً يستعملون اليدين اليمنى واليسرى بالمهارة نفسها، وكذلك عند التفكير فأننا لا نفكر بنصف واحد دون الآخر فكلاهما يشتركان في ممارسة العمليات العقلية العليا. فعندما تنتقل المعلومات ولخبرات والمعارف من الحياة العامة عن طريق الحواس الخمس إلى الدماغ فأنها تحدث لها معالجات (التي من ضمنها التفكير) تتم هذه المعالجات من خلال تفاعل نصفي الدماغ طبقاً لنوعية المعلومات والمفاهيم ولخبرات التي تنقلها (الخلايا العصبية) إلى الدماغ ، لذا فعمليتا التدريس والتعلم ترتبطان ارتباطاً ميكانيكياً مع آلية عمل الدماغ والتالي تؤثر على سلوك المتعلم وهذا ما أكدته نظرية (هل) للتعلم في دور الحواس وأهميتها في إحداث عملية التعلم، ولكي ننمي القدرات العقلية لدى المتعلم ينبغي لنا أن نقدم له المعلومات ولخبرات والمفاهيم المفيدة التي يعمل الدماغ بكامله على تنظيمها لتصبح ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، وبالرغم من تكامل نصفي الدماغ في عملية التعلم إلا إنه قد تحصل سيادة أحد نصفي الدماغ على الأخر في عملية التعلم لدى الطلبة، فهناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها من يستخدم النصف الأيسر من الدماغ من الطلبة وهذه الخصائص هي:

1. يفضلون الشرح اللفظي.
2. يستخدمون اللغة بالتركيز.
3. يعملون المعلومات بالتتالي.

4. يفضلون الأعمال التي تتطلب تفكيراً محسوساً.
5. يركزون على عمل واحد فقط.
6. يفضلون الأنشطة التي تحتاج إلى بحث أو تنقيب.
7. تفضلون التفصيل في تعاملهم مع الأمور.
8. ينتجون الأفكار بالمنطق.
9. يفضلون الأعمال المنظمة والمرتبة.
10. يواجهون المشكلات بجدية.

أما الخصائص التي يتميز بها من يستخدم النصف الأيمن من الدماغ من الطلبة فهي كالآتي:

1. يفضلون الشرح العملي والمرئي.
2. يستخدمون الصورة العقلية.
3. يعالجون الأمور بصورة كلية.
4. ينتجون الأفكار بالحدس.
5. يفضلون الأعمال التي تحتاج إلى التفكير المجرد.
6. يعملون أكثر من عمل في وقت واحد.
7. يفضلون أنشطة التأليف والتركيب.
8. يستطيعون الارتجال بسهولة.
9. يفضلون الخبرات الحرة غير المحددة.
10. يفضلون الأفكار العامة.
11. يواجهون المشكلات بدون جدية. (الختانة، 2010: 179 – 181)

بناءً على ما تم طرحه من خصائص في حالة سيادة أحد نصفي الدماغ على الآخر لدى الطلبة يتوجب على مخططي المناهج الدراسية وواضعيها التمييز ما بين المواد الدراسية حسب الحقول والاختصاصات العلمية إذا ما كان الجانب العملي هو الأكثر طغياناً أم الجانب النظري لكي يتوافق المنهج على وفق الخصائص المتمثلة عند الطالب والمادة الدراسية ، وبالتالي يحقق المنهج الأهداف المرسومة له، وهذا لا يتحقق إلا من خلال التعرف بشكل مختبري وفق الوسائل العلمية المتاحة لسيادة أي النصفين على الآخر عند الطالب.

الاختبار التقويمي للفصل الثاني:

ضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي:

1) **التفكير عملية يستدل عنها من خلال النشاط و السلوك الصادر عن الإنسان فانه:**

أ – عملية يمكن مشاهدتها مباشرة.

ب – عملية داخلية لا يمكن مشاهدتها مباشرة.

ج – يتعرف عليها بصورة مباشرة وغير مباشرة.

2) **أطلق العرب القدماء المقولة الآتية: (ما يحفظ الإنسان من موجبات الردى) على مصطلح:**

أ – العقل ب – الدماغ

ج – التفكير د – التعلم

3) **العلاقة بين اللغة والتفكير هي:**

أ – علاقة ضعيفة ب – علاقة قوية

ج – علاقة عكسية د – لا توجد علاقة

4) **يسمى نصف الدماغ الأيسر بـ :**

أ – النصف الحدسي ب – النصف إلخيالي

ج – النصف البصري د – النصف الانفعالي

5) يسمى نصف الدماغ الأيمن بـ :

أ – النصف الإداري ب – النصف التحليلي

ج – النصف العقلي د – النصف العقلي والتحليلي

6) من أهم الخصائص التي يتميز بها من يستخدم النصف الأيسر من الدماغ من الطلبة هي:

أ – يستخدمون اللغة بالتركيز.

ب – ينتجون الأفكار بالحدس.

ج – يفضلون الأفكار العامة.

د – يستطيعون الارتجال بسهولة.

7) من أهم الخصائص التي يتميز بها من يستخدم النصف الأيمن من الدماغ من الطلبة هي:

أ – ينتجون الأفكار بالمنطق.

ب – يواجهون المشكلات بجدية.

ج – يفضلون أنشطة التأليف والتركيب.

د – يفضلون التفصيل في تعاملهم مع الأمور.

8) إن التفكير يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته:

أ – المعرفية ب – البايولوجية

ج – الفسيولوجية د – جميع ما ذكر

9) **يحدث التفكير عند الإنسان بشكل:**

أ – استمراري   ب – متقطع (حسب الظروف البيئية)

ج – إجباري   د – اختاري

10) **تكون السيادة من حيث نصفي الدماغ اليمن واليسر على الدماغ:**

أ – نسبية   ب – مطلقة

ج – أو وب معاً   د – لا توجد سيادة

11) **ميزة مهمة ميّز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات هي:**

أ – ميزة التعلم والممارسة   ب – ميزة الإحساس

ج – ميزة العقل   د – ميزة البصر

12) **يتكون التفكير نتيجة:**

أ – الوراثة   ب – الظروف البيئية

ج – تفاعل الوراثة مع البيئة   د – القراءة المستمرة

13) **بوساطة التفكير يتم:**

أ – توليد الأفكار الجديدة

ب – الأحتفاظ بالأفكار الحالية.

ج – استرجاع الأفكار السابقة.

د – جميع ما ذكر.

14) إن وسيلة الإنسان لأبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح هي:

أ – الدراسة المفيدة. ب – اللغة

ج – إستراتيجية التدريس المناسبة د – التفكير

15) من علماء الفلسفة ومفكريها من قسّم العقل إلى(العقل بالفعل، والعقل بالقوة، والعقل بالملكة، وعقل الإنسان ذاته) وهذا العالم هو:

أ – ابن سينا ب – الغزالي

ج – الكندي د – الفارابي

16) نمط التفكير هو الطريقة التي يتعامل بها الإنسان مع المعلومات من حوله لتحقيق أهداف معينة فهو يتأثر بـ :

أ – سمات الإنسان الشخصية. ب – المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان.

ج – حواس الإنسان. د – المرحلة العمرية التي ينتمي إليها الإنسان.

17) إن التفكير كسلوك هادف فهو:

أ – يتشكل من فراغ ب – لا يتشكل من فراغ

ج – يحدث بالتدريب د – ب وج معاً

18) إنشاء المعاني والاستدلال هما وظيفتان من وظائف:

أ – اللغة ب – العقل

ج – التعلم د – التفكير

19) إن النشاط الذي يشير إلى النشاطات العقلية التي يقوم بها دماغ الإنسان عند تعرضه لمثيرات البيئة هو:

أ – الذكاء　　　ب – المهارة

ج – التفكير　　　د – التذكر

20) يتكون دماغ الإنسان من:

أ – نصف واحد　　　ب – نصفين

ج – ثلاثة أنصاف　　　د – أربعة أنصاف

الفصل الثالث

3



الفصل الثالث

مفهوم مهارات التفكير:

لابد لنا ابتداءً، وقبل الحديث عن مهارات التفكير أن نعرف ما هي القدرة ؟ وما هي المهارة ؟ وما هو الفرق بين القدرة والمهارة ؟ فمن خلال الإجابة على تلك الأسئلة نستطيع الوصول إلى معرفة ما هي مهارات التفكير ؟ وما هو الفرق بينها وبين التفكير؟

لقد عُرِفَت القدرة بأنها: (أمكانية المتعلم على أداء عمل ما من دون الحاجة إلى التدريب أو التعلم كالقدرة على الكتابة أو القدرة على الرسم). (عيسوي، 165: 1984)

بينما تتضمن المهارة سلسلة من الإجراءات التي يمارسها المتعلم لأداء مهمة ما، ويحتاج تعلمها إلى السير على وفق خطوات ثابتة ومنظمة ومتتابعة ومتدرجة، وهذه المهارة تتعلم وتترسخ بالتكرار والتدريب، ولتعليمها عدد من المبادئ ومنها:

1) يجب أن تكون المهارة ذات أهمية للمتعلم.
2) يفضل تعلم المهارة من خلال أنشطة تعليمية.
3) يتطلب تعليم المهارة طرائق جيدة وفعّالة. (سلامة وآخرون، 2009: 214 – 215)

نجد أن الفرق بين القدرة والمهارة واضح، فالقدرة هي فطرية ولا تحتاج إلى تدريب كالقدرة على قول الشعر، أما المهارة فهي تتم من خلال التدريب والتمرين والتعلم مثل مهارة قيادة السيارة.

والمهارة هي تحويل المعرفة إلى سلوك قابل للتطبيق، وهذا لا يتم إلا إذا تدرب الفرد على عملية التحويل نفسها، وكذلك تعزيز هذا التدريب مرات ومرات

ومناقشة النصوص المعدة للتدريب وتحليلها، وجعلها خاضعة للفهم والاستيعاب، ثم محاكاتها والنسج على منوالها. (جمل وسحر، 14: 2004)

وقد وردت تعريفات عديدة توضح مهارات التفكير، فقد عرفها سعادة (2003) بأنها: (عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء وتقويم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات). (سعادة، 2003: 45)

أما أبو جادو ومحمد (2007) فقد عرفا مهارات التفكير بأنها: (عمليات عقلية دقيقة وحساسة يتداخل بعضها مع بعض عندما نبدأ بالتفكير، وهذه المهارات هي الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفعَال والمؤثر. وهي تستعمل مراراً وتكراراً لتفيذ مهمات أو عمليات تفكيرية هدفها الوصول إلى معنى أو رؤية أو معرفة). (أبو جادو ومحمد، 76: 2007)

نجد مما سبق أن التفكير هو عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات التي نحصل عليها من الآخرين والبيئة المحيطة من أجل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام عليها، وهذه العملية تتضمن عمليات عقلية مهمة كالتذكر والتصوّر والتخيل والاستدلال، وإصدار الأحكام، والتعليل، والتعميم، وغيرها من العمليات العقلية، أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية محددة نمارسها عن قصد من أجل الوصول إلى رؤية ومعرفة عند مواجهة موضوع معين أو مشكلة معينة.

فضلاً عن أن مهارات التفكير تعد بمثابة أدوات ضرورية لمجتمع سمته التغير السريع، وتعدد الخيارات أو البدائل والأفعال والقرارات. (العتوم وآخرون، 212: 2005)

تصنيف مهارات التفكير:

اختلف العلماء في تحديد تصنيف نهائي وشامل لمهارات التفكير، لذا سنعرض بعضاً من هذه التصنيفات وكالآتي:

- **تصنيف سعادة (2003): إذ يصنف سعادة مهارات التفكير على الشكل الآتي:**

أولاً: مهارات التفكير الناقد، وتشمل المهارات الآتية:

1) مهارة الاستنتاج.
2) مهارة الاستقراء.
3) مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
4) مهارة المقارنة والتباين أو التناقض.
5) مهارة تحديد الأولويات.
6) مهارة التتابع.
7) مهارة التمييز.

ثانياً: مهارات التفكير الإبداعي: وتشمل المهارات الآتية:

1) مهارة الأصالة.
2) مهارة الطلاقة.
3) مهارة المرونة.
4) مهارة التوضيح أو التفصيلات الزائدة.

ثالثاً: مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها، وتشمل الآتي:

1) مهارة التذكر.
2) مهارة الوصف.

3) مهارة الوصول إلى المعلومات.

4) مهارة تدوين الملاحظة.

5) مهارة شد الانتباه.

6) مهارة عرض المعلومات بيانياً.

7) مهارة طرح الأسئلة.

رابعاً: مهارات التقويم وحل المشكلات: وتشمل الآتي:

1) مهارة التقويم الدليل.

2) مهارة وضع المعايير أو المحكات.

3) مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول.

4) مهارة تحمل المسؤولية.

5) مهارة عمل الخيارات الشخصية.

6) مهارة طرح الفرضيات واختبارها.

7) مهارة حل المشكلات.

خامساً: مهارة بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم: وتشمل الآتي:

1) مهارة تنمية المفاهيم وتطويرها.

2) مهارة التعميم.

3) مهارة عمل الأنماط المعرفية واستعمالها.

4) مهارة التصنيف.

5) مهارة تطبيق الإجراءات.

6) مهارة التفكير بانتظام.

7) مهارة أدارة الوقت.

8) مهارة التنظيم المتقدم. (سعادة، 2003: 82 – 84)

- **تصنيف جمل(2005)، وقد صنف جمل مهارات التفكير كالآتي:**

أولاً: مهارات التفكير الأساسية: وتشمل الآتي:

1) اتخاذ القرارات.

2) تحديد الهدف.

3) التصنيف.

4) التلخيص.

5) تنظيم المعلومات.

6) التطبيق.

ثانياً: مهارات التفكير المركبة: وتشمل الآتي:

1) حل المشكلات: وتشمل:

أ) تحديد المشكلة.

ب) تتبع المغالطات.

ج) العلاقة بين السبب والنتيجة.

د) استخلاص النتيجة.

ه) التنبؤ.

و) اختبار الفرضيات.

ز) التعرف على الإفادة الناقصة.

2) التفكير الإبداعي: ويشمل:

أ) توليد المعلومات.

ب) الأصالة.

ج) الطلاقة.

د) المرونة.

ه) التفاصيل.

3) التفكير الناقد: ويشمل:

أ) تقويم مصداقية المعلومات وثباتها.

ب) البحث عن المعلومات.

ج) تقويم الحلول.

د) اختبار الحل الأنسب.

4) الملاحظة: وتشمل:

أ) المقارنة/ المقابلة.

ب) بحث الهدف.

ج) العواقب والنتائج.

د) ترتيب البدائل.

ه) اختيار البديل المناسب.

ثالثاً: العمليات فوق المعرفية: وتشمل: تحليل الخطوات التي مر بها التفكير لفرد ما عند قيامه بعملية تفكير مركبة. (جمل، 41: 2005)

- **تصنيف سلامة وآخرون**(2009)

وقد كان تصنيفهم لمهارات التفكير على الشكل الآتي:

أولاً: مهارات تفكير أساسية: وتتطلب قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتطبيق، وبالتالي فهي تشكل المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم.

ثانياً: مهارات تفكير عليا: وتشمل الآتي:

أ) التحليل والتركيب.

ب) التقويم: ويتطلب قدرة المتعلم على التحليل والتركيب.

ج) حل المشكلات: وتتضمن مهارة التحليل والتركيب والتقويم.

د) مهارة التفكير الناقد: وتتطلب قدرة المتعلم على الاستقراء والاستنتاج. (سلامة وآخرون، 216: 2009)

تعليم مهارات التفكير:

ذكر الكثير من العلماء أن التفكير يولد مع الإنسان فهذا ديكارت يقول: (يولد البشر ويكونون موهوبين بالفكر الذي لا يكون معفى من قوانين الطبيعة)، (بارنيز، 59: 1981) ففي كل لحظة من حياتنا الواعية يستمر تفكيرنا ويعمل عقلنا بلا انقطاع ولكن نوع التفكير الذي نسميه علمياً أو منظماً لا يمثل إلا قدراً ضئيلاً من هذا التفكير الذي يظل يعمل من دون توقف، وذلك لأن تفكيرنا لا يتم بطريقة منهجية منظمة، وإنما يسير بطريقة تلقائية. (زكريا، 23: 2000)

والتفكير كما هي عضلات الإنسان تماماً يحتاج إلى التمرين، وهو نوع مختلف من التمرين، فالممارسة والتأمل والبحث والتقصي هي أدوات تمرين التفكير وعملياته، والتفكير إن لم يحصل على القدر الكافي من التدريب والتمرين فإن الخلايا التفكيرية تضعف وتصبح غير فاعلة بما يحقق القدر الكافي من الرضا. وهذا يؤكد الرأي السائد عند المشتغلين بدراسة التفكير بأن التفكير ليس شيئاً

ثابتاً وجامداً بل يتميز بالتفاعل والتطور والديناميية وبالتالي فهو يحتاج إلى عناية خاصة من اجل أن يتطور وينمو. (الحميدان، 141: 2005)

وإن بعض علماء النفس يرون أن القدرات العقلية مع تأثرها بنسب متفاوتة بالوراثة إلا أنها عادات مدعمة تدعيماً شديداً مع رجحان كفة الاكتساب والتعلم على الوراثة في بعضها كالقدرات اللفظية مثلاً. (عبد الخالق، 1990: 259 – 260)

ومن المؤكد أن كل فرد يود أن يكوّن تفكيراً جيداً، والواقع ليس الهدف أن يفكر أحدنا تفكيراً صحيحاً فحسب، بل أن يعرف كيف يصل فكره الصحيح بالممارسة والعمل إلى الطريق الصحيح، وبالتالي وضع خطط نظرية وعملية لحل المشكلات. (Jaan and Robert، 1987: p253

وينظر ديبونو إلى التفكير على أنه مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والمراس والتعلم، إذ إنّ مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى، وقد شبّه مهارة التفكير بمهارة قيادة السيارة، فمن خلال التفكير يعمل الذكاء ويؤثر في خبرات الإنسان ومعلوماته كما تعمل قوة محرك السيارة من خلال مهارة السائق في قيادتها بشكل جيد. (DeBono، net)

إن مهارات التفكير تطبق استجابة لعدد من الواجبات أو التحديات أو المهمات التعليمية التي تتطلب عمليات عقلية واسعة تتمثل في مجموعات هائلة من المهارات المعرفية التي يتم تنفيذها لحل هذه المهمات والواجبات مثل الأشياء الغريبة ، والمعضلات الصعبة ، والأمور المتفرعة الجوانب، والقضايا الغامضة، والمتناقضات العديدة، والألغاز، والأحاجي المتنوعة، والقضايا المتنازع عليها، والصعوبات التي لا يوجد لها حل. (سعادة، 2003: 88)

ويمكن تعليم مهارات التفكير للطلبة جميعهم بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية بحيث تنمو بشكل متدرج في بناء شخصية الطلبة ونموهم العقلي والدراسي، وتجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة لهم، (جمل، 44: 2005) كما يمكن تعليمها من خلال دمجها وتضمينها في محتوى المواد الدراسية التي تُدرّس في المدارس، بحيث تُعلّم على وفق الخطط المدرسية التي يضعها المدرسون كل حسب تخصصه. (فضالة، 116: 2010)

وقد ظهر بأن تعليم مهارات التفكير للطلبة يمكن أن يرفع من مستوى التحصيل الدراسي، فضلاً عن أن مهارات التفكير تجعل الطلبة أكثر تفاعلاً ومشاركة إيجابية في التعلم، وكذلك تعودهم الاستقلال في الفكر، والمبادرة في الرأي، والقدرة على تطبيق ما تعلموه في واقع حياتهم، وكذلك تتيح للعديد منهم الإبداع والتطوير فضلاً عن اكتساب المعرفة، (قطامي ومعيوف، 12: 2008) وكذلك تؤدي إلى تفوقهم في الاختبارات المدرسية وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعها المدرس، وهذا بدوره يؤدي إلى نفع كل من الطالب والمدرس والمدرسة والمجتمع. (فضالة، 113: 2010)

إن أغلب الأدبيات ترى أن أساس تعليم مهارات التفكير يجب أن يكون منذ الطفولة المبكرة وجعلها تنمو مع نمو الإنسان، إذ يجب تعليم الطلبة أساسيات المنطق منذ الصغر، وتعليمهم كيفية استعمال أساسيات التفكير المنطقي في التعلم، كذلك إعطاؤهم الفرص لتحويل أفكارهم إلى كلام أي لغة مسموعة، كذلك مساعدتهم على تجريب أفكارهم لاكتشاف أنفسهم ومشاعرهم، (الحارثي، 5: 1999) أي إن الإنسان لابد أن يتدرب منذ نعومة أظفاره (منذ مرحلة رياض الأطفال) على استعمال مهارات التفكير والإبداع بشكل فاعل في حياته داخل المؤسسة

التربوية وخارجها، بحيث تصبح هذه المهارات عادة عقلية يمارسها بشكل تلقائي على وفق برامج معدَة لذلك الغرض، وعلى أيدي معلمين كفوئين واختصاصيين معدين إعداداً جيداً. (عبد نور، 148: 2010)

ولابد من رعاية الطلبة وإكسابهم المعرفة ولخبرات والمعلومات والمهارات والعادات التي تشكل لديهم الخلفية العلمية التي تقودهم إلى التفاعل مع أنفسهم، وتعودهم البحث عن معلومات أبعد وأعمق وهذا كله يتم من خلال تعليمهم التفكير ومهاراته. (الطيطي، 113: 2007)

وقد لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم تظهر لديهم سلوكيات تشير إلى وجود صعوبات في عمليات التفكير الفعَالة لديهم مثل (المقارنة، والعمليات الحسابية، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتقويم، .... إلخ). (عبيد، 74: 2009)

وتشير الدراسات العملية إلى أنه يمكن تعلم مهارات التفكير وتعليمها بدرجات مختلفة بأساليب واستراتيجيات عديدة في أنحاء العالم المختلفة فقد بلغ عددها عند اليابانيين حوالي 3200 برنامج وأسلوب، وتعد برامج ادوارد ديبونو وإستراتيجية التأليف بين الأشتات والعصف الذهني في مقدمة تلك البرامج والأساليب. (عبد نور، 27: 2010)

لذا نجد إن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير يتطلب من العاملين في التربية أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طريقة تفكيره، وكشفنا عن طاقته الكامنة من خلال توجيهه إلى الطريق

الصحيح الذي يستطيع من خلاله أن يكون قادراً على حل المشاكل التي تواجهه ليتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، خاصة وأن هذا العصر هو عصر الإبداع فهو يحتاج إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع هذا العصر. إذ تعلم مهارات التفكير وتعليمها أصبح ضرورياً للطلبة جميعهم و لا يقتصر على المتميزين والأذكياء فقط، فالطلبة جميعهم قادرون على تعلم مهارات التفكير إذا ما توافرت الظروف المناسبة لذلك.

عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته:

هناك عناصر عديدة ومتنوعة تتفاوت في أهميتها من حيث دورها في تعليم التفكير ومهاراته للطلبة، ولكنها تتضافر لتعمل على تعليم الطلبة التفكير وتفجير قدراتهم الإبداعية ومن هذه العناصر:

أولاً: المعلم المؤهل والفعّال:

إن وجود المعلم المؤهل والفعّال يمثل أهم عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته، إذ يؤدي المعلم دوراً رئيساً في العملية التربوية بشكل عام وفي العملية التدريسية بشكل خاص، فهو القائد التربوي الذي يقع على عاتقه تدريب النشء وإعدادهم إعداداً متكاملاً للمحافظة على الحضارة وصونها وتطورها، (خطايبة، 137 : 2002) وهو العمود الفقري في كل أصلاح تربوي، فالمعلم الجيد هو المعلم الكفء عملياً ومهنياً، وثقافياً والمؤمن بأن هدف التربية الحالي هو بناء شخصية الطالب جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً. (عبد نور(أ)، 99: 2005)

ويتفق معظم الباحثين والمنظرين على أن التفكير والتعلم عملتان نشطتان، (جابر، 337: 2008)، وأن هناك علاقة وثيقة بين التعلم والتفكير، وعلى المعلم أن

يُفعّل هذه العلاقة ولا يتم ذلك إلاّ عن طريق استعمال استراتيجيات تعليمية توفر فرص التفكير، وإعمال الذهن في أثناء الموقف التعليميّ. (عبد الهادي وآخرون، 2003: 95)

بما إن القدرات العقلية التي من ضمنها التفكير ومهاراته هي قدرات فطرية ومتأصلة لدى الطلبة إلا إن الحاجة إلى تفعيلها وتدريبها وتطبيقها يتطلب جهداً من جانب المعلمين الذين يعملون على تعليم الطلبة وإكسابهم وتطبيقهم لتلك المهارات كالتذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقييم والتجريب التي تساعدهم على النجاح في حياتهم المدرسية والمهنية.

لذا نجد إن مهمة المعلم الحقيقية ليست نقل المعرفة فقط، بل لابد من إتاحة الفرص للطلبة لكي يبنوا معارفهم بأنفسهم عن طريق الممارسة والتطبيق والتنظير والمناقشة، وهذا يتم من خلال التعليم القائم على فلسفة التفكير، (الحميدان، 2005: 136) فالمعرفة العلمية عمودها النشاط العقلي(التفكير المنظم) الذي يشكل قاعدتها ومنطلقها الجوهري نحو التبلور والظهور والاستمرار، (القيّم، 18: 2007) أي تعليم الطلبة كيف يفكرون، وليس كيف يحفظون المقررات الدراسية من دون استيعابها أو توظيفها في حياتهم. (سلامة وآخرون، 141: 2009)

ولكي يكون المعلم فعّالاً وقادراً على تعليم طلبته مهارات التفكير لابد أن يتصف بمجموعة من الصفات منها:

1) الإلمام بخصائص التفكير الفعّال ومهاراته المتنوعة.

2) متابعة التطورات التربوية بصورة عامة والتجديدات في مجال المناهج وطرائق التدريس بصورة خاصة.

3) الأيمان بأهمية التفكير في حياة الناس بصورة عامة وفي حياة الطلبة بصورة خاصة.

4) تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة. (سعادة، 2003: 67 – 68)

5) تركيز اهتمام الطلبة وانتباههم لموضوع الدرس.

6) تشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل الصفي.

7) سؤال الطلبة أسئلة مفتوحة والقبول بإجابات الطلبة العديدة عنها. (جمل، 45، 2005)

8) السماح بمشاركة الطلبة له في اتخاذ القرارات.

9) خلق جو يساعد على التفكير الناقد والإبداعي.

10) تشجيع الطلبة على إيجاد الحلول الإبداعية والأخلاقية المناسبة للمشكلات المطروحة. (العتوم وآخرون، 240: 2005)

11) توفير كل ما يمكن أن يثير في الطلبة الحماس والمثابرة والجد لإغناء خبراتهم الشخصية ومعارفهم. (حمدان، 1981: 63 – 64)

12) يكون لدى المعلم اهتمامات متعددة، ليس في مجال تخصصه فقط، وإنما في المواضيع والمسائل جميعها الإنسانية والاجتماعية والأدبية وغيرها كي يكون مستعداً للإجابة على أي سؤال يطرح من الطلبة.

13) يكون لدى المعلم المعلومات الكافية عن خصائص طلبته المعرفية وميولهم واتجاهاتهم، ومستويات نموهم المعرفي والتحصيلي. (نصر الله، 194: 2010)

ثانياً: البيئة التعليمية المدرسية والصفية:

إن التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي إن عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه. وهذا معناه أن التفكير يتأثر بالبيئة التي ينشأ فيها الفرد. فهناك بيئة مثيرة ومنشطة للتفكير، وهناك بيئة مميتة ومحبطة ومحدة للتفكير. وبما أن التعليم هو الوسيلة التي تؤثر في التفكير سواء أ كان ذلك بإثارته وتنشيطه أم إعاقتهِ، وبما أن الطلبة لا يستطيعون التعلم بمفردهم. لذا يجب الاهتمام بالبيئة التي ينشأ فيها الطالب، حيث يمكن أن ينطلق عقل الطالب أو ينكمش بحسب الواقع الذي يعيشه في المدرسة، ونوع التعليم فيما إذا كان تعليماً يتطلب عقلاً مفكراً أو عقلاً يستعمل وعاء استقبال المعلومات. (جمل، 2005: 26 – 27)

والمدرسة هي المؤسسة الصالحة التي أوجدها المجتمع لفائدة أفرادهِ، وتجسيد القيم الخلقية والاجتماعية لأبناء الأجيال القادمة بما ينسجم مع أهداف المجتمع ومراميه الخيرة، فهي تؤثر تأثيراً فعّالاً في سلوك طلابها على وفق ما يرسمه لها المجتمع ممثلاً في فلسفتهِ الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وليست مهمة المدرسة المعاصرة تعليم القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة فقط، وإنما من أهدافها الرئيسة في عصرنا الحاضر المتطور هو تعديل اتجاهات طلبتها وتنمية ميولهم عن طريق تزويدهم بقواعد التفكير الصحيح السليم. (غالب (ب)، 1979: 93 – 94)

فمن وظائف المدرسة تنمية عقول طلبتها ليصبحوا مفكرين جيدين، ذوي عقول مستقصية عن المجهول وتبحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الطلبة أو المجتمع أو العالم، (الطيطي، 2007: 113) مما

يساعد على بناء المجتمع العلمي الذي يقوم أساساً على شيوع التفكير العلمي بين أفراده. (علي، 211: 2007)

ومن العلماء من يرى بأن الناس الأسوياء جميعهم الذين يتمتعون بصحة جسمية وعقلية ونفسية جيدة، وليس في مخهم تلف يمتلكون استعدادات وقدرات ومهارات التفكير والإبداع في واحد أو أكثر من ميادين الحياة الكثيرة (العلوم، والفنون، والأدب، والرياضة... إلخ)، وأن هذه الاستعدادات والقدرات والمهارات تبقى كامنة كالنار في الحطب أو كالطاقة في الذرة إذا لم تتوافر لها الظروف التربوية والاجتماعية التي تحفزها وتدربها وتشجعها، وإن عدم توافر تلك البيئة يؤدي إلى وأد تلك الاستعدادات والقدرات والمهارات. (عبد نور(أ)، 101 : 2005)

ومما لاشك فيه أن المناخ الصفي يؤدي دوراً مهماً في إثارة التفكير وتنميته وتعليمه لدى الطلبة، فالمقاعد الصحية السليمة والمريحة والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والأنشطة التعليمية التي تتناسب والفروق الفردية للطلبة كلها مجالات واسعة يمكن للمعلم الناجح استغلالها في إيجاد البيئة التعليمية الصفية التي تشجع الطلبة على التفكير والإبداع، (سعادة، 69: 2003) لأن من الخصائص المهمة للتعليم الجيد هو خلق مناخ متسامح ديمقراطي، مرح، يشعر فيه الطالب بالأمن، وهو مناخ يشجع الطالب على أن يسأل ويتحدى ويساهم، (الكناني، 215: 1990) فضلاً عن توافر البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم والكوادر الدراسية التي تتمتع بالجرأة والقيادية والانفتاح. (جمل، 44: 2005)

ثالثاً: أساليب التقويم:

تمثل أساليب التقويم وإجراءاتهِ المتنوعة أحد العناصر المهمة في عملية تعليم مهارات التفكير التي تتمركز حول ضرورة قياس ما تعلمه الطلبة. وهنا يجب ألا

تقتصر أساليب التقويم على الاختبارات الشفوية والتحريرية فقط، بل لا بد من استعمال وسائل أخرى كالملاحظة والسجلات التراكمية، ومقاييس التقدير، والمناقشة الجماعية، والرسم البياني الاجتماعي، والتقارير الشفوية الفردية والجماعية. (سعادة، 70: 2003)

ويرى عبد الهادي وآخرون (2003) إن لعملية التقويم أهمية كبيرة خاصة إذا كانت تعتمد على أسئلة مدرسية تثير التفكير، وهذا يتطلب من المعلم الذي يضعها أن تكون لديه مهارات معرفية عالية، بحيث يستطيع أن يضع أسئلة شاملة للمادة بحيث تكون قادرة على قياس قدرات الطلبة، وتعمل على استثارتهم. (عبد الهادي وآخرون، 95: 2003)

رابعاً: المنهج الدراسي المقرر:

المنهج له دور مهم في تعليم التفكير ومهاراته، والمقصود بالمنهج ليس المقررات الدراسية فحسب، بل مجموع الخبرات والنشاطات التي توفرها المدرسة لطلبتها داخل الصفوف وخارجها، فضلاً عن الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقويم لتحقق لهم أقصى درجة من النمو، وبالتالي تفيد المجتمع فائدة كبيرة.

والمفترض بالمنهج أن يكون أكثر توازناً في تحقيق المعارف والمهارات والقيم، ويتحقق ذلك من خلال تبني فلسفة تعليمية متقدمة بعيداً عن التقليدية في التدريس. والسؤال المطروح هو: كيف يضمّن التفكير في المناهج الدراسية ؟

والجواب: يوجد هناك اتجاهان:

الأول: تدريس التفكير على وفق برامج أو مواد معدة سلفاً من أجل تحقيق هذا الهدف.

الثاني: تدريس التفكير ضمن المواد الدراسية، فيتم صياغة المحتوى أو وحدات محددة أو مواضيع معينة بشكل يخدم فلسفة تعليم التفكير، (الحميدان، 146 : 2005) ، وفيما يأتي عرض لهذين الاتجاهين:

اتجاهات تعليم التفكير ومهاراته:

الاتجاه الأول: التي يتضمن تعليم التفكير بعده موضوع مستقل من خلال برامج معدة لهذا الغرض:

يتضمن هذا الاتجاه تعليم التفكير وتعلمه كموضوع مستقل ، وذلك لأن أصحاب هذا الاتجاه يرون إن الدروس المستقلة أو الصريحة تكون أكثر قوة في اكتساب الطالب مهارة التفكير لأن تدريسها سيتم بشكل نظامي ومرتب من قبل المعلم، إذ تبنى كل مهارة في التفكير على سابقتها، ومن أنصار هذا الاتجاه العالم ديبونو الذي أكد على تعليم التفكير ومهاراته بشكل مستقل كمقرر دراسي مستقل(مجموعة من المهارات المستقلة) من بين المواد الدراسية الأخرى المقرر تدريسها للطلبة وبالتالي يؤدي إلى تطوير المجال التربوي لأن ذلك يعمل على تنمية المهارات العقلية للطالب مما يساهم في تطوير أدائهم في المهمات التعليمية والتعلمية المختلفة وبالتالي يتم خلق أفراد ناضجين يمكنهم مواجهة التحديات المتنوعة التي تأتيهم من عالمهم السريع التغير والذي تشتد فيه المنافسة والإبداع والابتكار ، وهناك الكثير من البرامج التي تعمل على تعليم التفكير وتعلمه بصورة مستقلة التي سيرد ذكرها لاحقاً. (نوفل ومحمد، 2011: 49).

ويرى باير وهو أحد العلماء الذين اهتموا بالتفكير وتعليمه إن هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي لنا أخذها بعين الاعتبار عند تعليم التفكير ومهاراته بشكل مستقل ومنها:

1) المحافظة على تركيز انتباه الطلبة في أثناء التعلم.

2) تعريف الطالب بالأنشطة والعمليات العقلية التي سينفذها.

3) التدريب على المهارة المراد تعليمها بشكل متسلسل ومنظم.

4) توظيف التغذية الراجعة الفورية التطويرية في أثناء تعلم التفكير ومهاراته.

5) السماح للطالب بالتحدث والتعبير عما يقوم بعمله(حديث الذات).

6) السماح للطالب في أثناء تنفيذه للمهمات والأنشطة العقلية أن يعبر عن الاستراتيجيات التي يستعملها في (حديث الذات)

7) ضرورة تهيئة المعلم الفرص الكافية لتطبيق المهارة المتعلمة من قبل الطالب في مواقف جديدة. (نوفل، 2008: 35)

أهم برامج تنمية وتعليم التفكير ومهاراته:

هناك الكثير من البرامج التي تستعمل في تنمية مهارات التفكير في مختلف دول العالم ومنها:

1) برامج العمليات المعرفية (Cognitive Operations)

2) برامج العمليات فوق المعرفية (Metacognitive Operations)

3) برامج المعالجة اللغوية والرمزية (Language and Sumbol Manipulation)

4) برامج التعلم بالاكتشاف (Heuristic – Oriented Learning)

5) برامج تعليم التفكير المنهجي (Formal Thinking). (يحيى، 2006: 352 – 353)

6) برنامج المواهب غير المحدودة.

7) برنـامج بـوردو لتنميـة الـتفكير الإبـداعي (The pardueCreative Thinking peogram)

8) برنامج الماستر ثنكر (Master Thinker)

9) برنامج الكورت (CoRt). (قطامي ومعيوف، 2008: 38 – 43)

10) برنامج تسريع التفكير(CASE)

11) برنامج القصص من أجل التفكير(The stories For Thinking Programme)

12) برنامج مهارات التفكير(Thinking Skills). (الحميدان، 2005: 212 – 214)

13) برنامج القبعات الست(Six Thinking Hats). (قطامي، 2009: 187)

14) أسلوب العصف الذهني (Brain storming). (عبد إلخالق وأمل، 240: 2008

وفيما يأتي عرض مبسط لعدد من هذه البرامج:

أولاً: برنامج القصص من أجل التفكير:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التعلم واللغة والتفكير عبر المنهج من خلال النقاش وفكرته تقوم على أساس إن المعلم والطلبة يشتركون في قراءة قصة أو قصيدة شعرية ومن ثم مناقشة الأسئلة والمواضيع التي يطرحها المعلم والطلبة ومن ثم توسيع النشاط وربطه بالمنهج ، ويتم هذا النشاط أسبوعياً لمدة ساعة أو ساعتين ، وهذا البرنامج معد للطلبة من سن (7 – 14) عاماً ويقوم على عدد من الفرضيات وهي:

1) محتوى القصص أو القراءات المثيرة يوفر مجالاً خصباً للمناقشات المثيرة عبر المنهج.

2) تعليم التفكير يتم بأحسن طريقة من خلال تكوين جماعة الاستقصاء في الصف.

3) تعليم التفكير عبر المناقشة الفلسفية يثري أجزاء المنهج جميعها. (الحميدان، 2005: 213)

ثانياً: برنامج تسريع التفكير:

يعرّف البرنامج بـ (CASE) ويستعمل هذا البرنامج في تعليم مهارات التفكير العلمي، ويعتمد هذا البرنامج على الافتراض الآتي: وهو عندما نتمكن من تنمية مهارات التفكير في العلوم (تدريس العلوم من أجل تنمية مهارات التفكير العلمي)، فأن الطالب يتمكن من أن ينقل هذه المهارات ويطبقها في مجالات أخرى، ويتكون هذا البرنامج من (30) نشاط يقدم في حصص إضافية ، مدة كل حصة ساعة ونصف موزعة على سنتين بمعدل نشاط واحد كل أسبوعين، وتقوم فلسفة التدريس في هذا البرنامج على أربعة عناصر وهي (المناقشة الصفية، والتضاد أو التضارب المعرفي، والتجسير (ربط الخبرات التي يحصل عليها الطالب بخبراته في الحياة) والتفكير فيما وراء التفكير) علماً إن الهدف الأساسي من البرنامج هو تنمية التفكير ومهاراته وليس التحصيل. (يوسف، 2011: 154) و(غباري وآخرون، 2008: 303)

ثالثاً: برنامج العصف الذهني:

يعد برنامج العصف الذهني من البرامج المتبعة في كثير من دول العالم المتطور وبالأخص في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان التي تعنى بتعليم التفكير ومهاراته. وهو من البرامج التي تعمل على تحفيز التفكير الفردي والجماعي الذي يمكن من خلاله حل الكثير من المشكلات العلمية والتربوية والاجتماعية المختلفة

من خلال استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة التي تواجه الطلبة ويتم تنفيذ هذا البرنامج من خلال جلسات معينة يتم فيها حل المشكلة حلاً إبداعياً وتحفيز تفكير المبدعين وإبداعهم ، أما أهم المراحل التي يتم فيها حل المشكلة في جلسات العصف الذهني فهي كالأتي:

1) صياغة المشكلة.
2) بلورة المشكلة.
3) توليد الأفكار التي تعبر عن حلول المشكلة.
4) تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

مبادئ العصف الذهني:

يعتمد استخدام برنامج العصف الذهني على عدد من المبادئ وهي:

1) تأجيل الحكم على الأفكار.
2) ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة.
3) تفعيل العمليات العقلية العليا وبالأخص التفكير المؤدي للإبداع.
4) التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة.
5) تعميق أفكار الآخرين وتطويرها. (عبد الخالق وأمل، 2008: 240 – 242)

رابعاً: برنامج دليل مهارات التفكير:

يعمل هذا البرنامج على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة من خلال استعمال مجموعة من مهارات التفكير التي تشجع على التفاعل مع التفكير بعده

مهارة علمية، وهذا البرنامج يشتمل على دليل يتكون من مائة مهارة في التفكير وكل مهارة لها متطلبات قبلية وتعريف ومؤشرات ، ومن ثم يقدم لها مثال يعقبه تحليل المهارة وأنشطة للتطبيق، وهذا الدليل بشكل عام يهدف إلى إعداد الإنسان الصالح والقادر على مواجهة الظروف الحياتية وبالتالي إكساب الطالب مهارات تجعله قادراً على التفكير الإيجابي غير التقليدي وإعطاؤه المزيد من الثقة بالنفس. (الحميدان، 2003: 214)

خامساً: برنامج الفلسفة للأطفال:

أعد هذا البرنامج العالم ماثيوليبمان ومجموعة من مساعديه في جامعة (Montclaire) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويعود سبب وضع ليبمان هذا البرنامج هو اعتقاده بفشل المدارس في تعليم التفكير إذ يرى ليبمان إن عادات التفكير ومهاراته يمكن تعليمها للطلبة من خلال الممارسة والتدريب والمران على وفق برنامج تدريبي معين، ويرى ليبمان إن هناك اختلافاً بين تعلم الحقائق العلمية وتعلم التفكير بأسلوب علمي، كما يوجد اختلاف بين تعلم الحقائق الفلسفية وتعلم التفكير بأسلوب فلسفي لذا وضع هذا البرنامج من أجل الأطفال ليس لتعليمهم الفلسفة وإنما لمساعدتهم على تعلم الأسلوب الفلسفي في التفكير، ويتكون البرنامج من مجموعة من القصص المكتوبة بطريقة مميزة وخاصة تمثل نقطة البداية للمناقشة الفلسفية ويصاحب هذه القصص تعليمات خاصة بالمعلم ، وكل قصة من هذه القصص تتضمن موضوعاً مركزياً مصمم للتفكير العقلي. وقد طبق هذا البرنامج في بادئ الأمر على أطفال في الصف الخامس والسادس ثم تطور فيما بعد ليشمل الصفوف الدراسية جميعها بدءاً من الروضة وحتى الصف الثاني عشر إذ يتم على وفق هذا البرنامج تطوير وتعليم مهارات التفكير المنطقي والاستدلالي من خلال

المناقشات الصفية التي يتلقاها الطلبة في الدروس الثلاثة أسبوعياً ويتم توجيه هذه المناقشات وتنظيمها من قبل المعلم الذي يتم إعدادها في هيئة مركز الفلسفة المتقدمة من أجل الأطفال. (نوفل، 2008: 49 – 50) و(يوسف، 2011: 155 – 156)

سادساً: برنامج مهارات التفكير(Thinking skills):

ظهر هذا البرنامج في أمريكا عام 1995 ، ويهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ويركز على تعلم مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات متنوعة كالاستكشاف والاستنتاج والتصنيف ، وهو برنامج يعرف التلامذة بالمصادر المتنوعة للمعرفة كالمكتبات واستعمال القواميس والموسوعات العلمية. (غباري وآخرون، 2008: 303) و (الحميدان، 2005: 214)

سابعاً: برنامج المفكر البارع (Master Thinker):

وضع هذا البرنامج العالم ادورد ديبونو عام 1988 من أجل تعليم الطلبة كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تجعل منهم مفكرين بارعين وذلك باستعمال أربعة شرائط للتدريب وكتابان أساسيان وملحق خاص بالبرنامج، علماً إن الكتابين يشتملان على أحد عشر باباً مع ملحق خاص بهما ، وهذه الأبواب كالآتي:

الباب الأول والثاني: ويتناولان عملية التعريف ببرنامج المفكر البارع وكيف إن الطلبة الأذكياء يتمتعون بمستوى عال من التفكير، وإن التفكير يعد مهارة مهمة لابد من امتلاكها.

الباب الثالث: ويركز على علاقة الذكاء بالتفكير.

الباب الرابع: ويركز على استعمال تمارين عديدة من أجل توضيح مفهومين أساسيين ، المفهوم الأول هو التفكير النشط والمفهوم الثاني هو التفكير المتفاعل.

الباب الخامس: ويركز على إعطاء وصف للأبواب المتبقية من الكتاب ، مع إعطاء اسم لكل باب يرتبط بأجزاء جسم الإنسان.

الباب السادس: ويتضمن تدريبات تساعد الطالب على معرفة كيفية بناء وتقييم الأفكار الأساسية في الموضوع الواحد وفرزها عن الأفكار الثانوية ويسمى هذا الباب (العظام).

الباب السابع: ويطلق عليه (العضلات) ويتضمن تدريبات عديدة لتقوية الأفكار بالمعلومات والحقائق المطلوبة.

الباب الثامن: ويطلق عليه (الأعصاب) ويتضمن استراتيجيات تعمل على توضيح كيفية ربط الأفكار بعضها بالبعض الآخر بشبكة اتصالات تشبه الأعصاب للحفاظ على قوة الأفكار وربطها ببعضها البعض ، والتوصل للعلاقات القائمة بينها.

الباب التاسع: ويطلق عليه اسم(الدهون والشحوم)، ويتضمن تمارين تركز على الجوانب الفرعية وتكامل بناء الفكرة كطاقة متجددة.

الباب العاشر: ويطلق عليه الجلد ، ويركز على المظهر العام للفكرة وإخراجها بصورة معينة ويحتوي هذا الباب على تمارين عدة.

الباب الحادي عشر: ويطلق عليه اسم الصحة، ويتضمن المنتوج النهائي للتفكير ، وهل هو جيد وصحي ومعافى أم إنه يعاني من ضعف ما وقصور ومشكلات.

أما الملحق الخاص بالبرنامج فيتضمن تمارين عامة وشاملة بعضها يحتاج استعمال الورق والقلم، وبعضها الأخر يتطلب استعمال أدوات معينة كالسكاكين

والعُلب والأكواب والأقداح وغيرها. (سعادة، 2003: 97 – 98) و (يوسف، 2011: 159 – 160)

ثامناً: برنامج الكورت:

يمثل مصطلح (CoRT) كما يقول مصمم البرنامج أدورد ديبونو (الحروف الأولى لمؤسسة البحث العلمي) وقد أُضيف الحرف(o) لتيسير القراءة ، ويعد هذا البرنامج من أضخم برامج تعليم التفكير في العالم، وقد صُمم هذا البرنامج ليغطي مظاهر التفكير المختلفة مثل التفكير الإبداعي والنقدي والبنائي ، وهو يتكون من ستة أجزاء كل جزء منها مؤلف من عشرة دروس ويتم تدريس كل جزء خلال فصل دراسي واحد ، ولكل درس (45) دقيقة في الأسبوع إي إن الجزء الواحد من البرنامج يستغرق تدريسه ما يقارب ثمان ساعات دراسية في كل فصل، وقد صُمم كل جزء من أجزاء البرنامج ليغطي جانباً واحداً من جوانب التفكير وهي كالآتي:

1) كورت 1 (التوسعة Breadth) ويركز على توسعة أفق التفكير.
2) كورت 2 (التنظيم Organization) ويركز على عملية تنظيم التفكير.
3) كورت 3 (التفاعل Interaction) ويركز على عمليات التفاعل وتنمية التفكير النقدي.
4) كورت 4 (الإبداع Creativity) ويركز على تنمية التفكير الإبداعي.
5) كورت 5 (المعلومات والمشاعر Information and feeling)ويركز على تنمية المعلومات والمشاعر
6) كورت 6 (العملAction) ويركز على العمل. (غباري وخالد، 2011: 101 – 105)

أما خطوات البرنامج فتتمثل بالاتي:

1) البدء بقصة أو تمرين يوضح جانب التفكير الذي يدور حول موضوع الدرس.
2) تقديم الأداة أو المهارة أو موضوع الدرس باستعمال بطاقة العمل التي يعدها المعلم للطلبة حسب متطلبات الدرس أو المهارة.
3) يقرأ المعلم موضوع الدرس بصوت عال ثم يوضح الدرس ويوزع بطاقات العمل على الطلبة.
4) طرح أمثلة توضح طبيعة المهارة مع مناقشة الطلبة في معناها ومجالات استعمالها.
5) تقسيم الطلبة على مجموعات تتكون ما بين (4 – 6) من الطلبة مع تكليفهم بالتدريب على مهمة محددة لمدة ثلاث دقائق.
6) الاستماع إلى ردود أفعال المجموعات على المهمة التي قاموا بها عن طريق تقديم اقتراح أو فكرة واحدة من جانب كل مجموعة.
7) تكرار العملية وذلك بتدريب الطلبة على مهمة أخرى جديدة.
8) ضرورة حرص المعلم على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس وعدم الخروج عنه إلى أفكار أخرى.
9) عدم رفض المعلم للأفكار التي يطرحها الطلبة والترحيب بها.
10) العمل على استعمال المبادئ والأسس في عمل المجموعات من أجل خلق جو من الحماس والمناقشة المثمرة بين الطلبة حول موضوع الدرس أو المهارة المطروحة. (سعادة، 2003: 91 – 92)

تاسعاً: برنامج بيردو:

صمم هذا البرنامج من قبل مجموعة من الباحثين في جامعة بيردو بولاية انديانا بالولايات المتحدة الأمريكية لتعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالطلاقة ، والمرونة، والأصالة، والإفاضة (التوسع)، والإسهاب بنوعيه (اللفظي والشكلي) لتلامذة المرحلة الابتدائية ويتألف هذا البرنامج من (28) درساً مسجلاً على أشرطة كاسيت تعرض من خلال المسجلات ، حيث يتلقى التلامذة من خلال هذه الأشرطة معلومات وخبرات وحقائق تؤدي بهم إلى تعلم وتنمية التفكير الإبداعي ومهاراته المختلفة ، فضلاً عن تلقيهم معلومات تتضمن قصص تاريخية تتحدث عن الرواد والمبدعين من العلماء والمكتشفين ، ويرافق كل شريط من أشرطة المسجل مجموعة من التمرينات المطبوعة التي تقدم للتلامذة عقب كل درس ، وتتضمن هذه التمرينات على مواد تعليمية لفظية وشكلية لتنمية التفكير الإبداعي ومهاراته. (يوسف، 2011: 157 – 158) و (زاير وآخرون، 2013: 301)

عاشراً: برنامج القبعات الست:

يعد برنامج القبعات الست من البرامج الحديثة في تعليم التفكير في الأدب التربوي عموماً، ومن البرامج الجديدة في البيئة العربية، (قطامي ومعيوف، 407: 2008) وهو أحد البرامج التي أبتكرها العالم ديبونو في التفكير. ويهدف هذا البرنامج إلى تسهيل عملية التفكير وزيادة فاعليته من خلال تغيير نمط التفكير بتغيير القبعات الست الملونة. إذ إن لكل قبعة من القبعات لون، وكل لون يرمز إلى نمط من التفكير. فمن خلال قبعات التفكير الست يتم توجيه تفكير الأفراد وليس تصنيفهم مفكرين وغير مفكرين، حيث يؤكد ديبونو أن ارتداء قبعة ما من أي فرد في مجموعة التدريب التي تبحث في موضوع معين، يجب أن يعبر بشكل واضح

عن لون القبعة التي يرتديها في أثناء تفكيره في ذلك الموضوع من أجل الوصول إلى صنع القرار، (أبو جادو ومحمد، 2007: 490 – 495) والقبعات الست هي ليست قبعات حقيقية إنما هي قبعات افتراضية كل منها توجه الفرد إلى التفكير بطريقة معينة على وفق النمط الذي ترمز إليه القبعة المفترضة، (عطية، 192: 2009) أي أن الفرد لن يقوم بارتداء أية قبعة أو يقوم بخلعها حقيقةً وإنما سيعمل على استعمال ستة أنماط من التفكير ترمز كل قبعة من القبعات الست إلى نمط منها، ثم ينتقل إلى النمط الآخر وهكذا، (سعادة، 93: 2003) لذا فأن القبعات الست هي عبارة عن وسيلة يستعملها الفرد في توجيه تفكيره نحو أحد مجالات التفكير، إذ إن كل فرد يرتدي قبعة من أجل هدف معين يكون مفكراً ومخططاً أي أنه يفكر عن قصد، (قطامي، 2009: 178) لأن الأسلوب الذي نفكر به عادةً يفتقر إلى البناء والتصميم، كما أنه يفتقر إلى الإبداع والابتكار، فضلاً عن أنه يجعل الأفراد في حالة تضاد وتنافر فيما يعرض عليهم من موضوع معين، أو عند مواجهة مشكلة معينة. فمن خلال القبعات الست يتم توجيه الأفراد إلى طريقة معينة في التفكير، وجعل الحاضرين يفكرون من دون حواجز أو خوف وبنمط التفكير نفسه حتى يتم التغلب على بعض السلبيات في أثناء الحديث والتفكير مثل الهجوم على آراء الآخرين وأفكارهم، (السويدان ومحمد، net) حيث يتم إتباع طريقة تفكير واحدة في الوقت الواحد بدلاً من القيام بالتفكير بكل شيء في الوقت نفسه، ويشبه ذلك طباعة الألوان، حيث يتم طباعة كل لون على حدة ثم تتحد الألوان جميعها، (ديبونو، 265: 2001) وقد أعطى ديبونو لوناً معيناً لكل قبعة يعكس طبيعة التفكير المستعمل عند الأفراد فالقبعة البيضاء مثلاً تعكس الحياد والموضوعية، خلافاً للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات والنقد وهكذا، (عبيدات وسهيلة، 163: 2007) ومن الناحية العملية يتم استعمال القبعات بذكر ألوانها وليس الوظائف

التي تؤديها، والسبب في ذلك أننا لو طلبنا من أحد الأفراد ردود أفعال عاطفية، فلن نحصل منه على إجابات صادقة لأن طبيعة الأفراد ترى انه من الخطأ أن تكون عاطفياً، ولكن مصطلح (القبعة الحمراء)حيادي وغير متحيز، وأن باستطاعتنا أن نطلب من أحد الأفراد أن يخلع (القبعة السوداء) لبعض الوقت أسهل بكثير من أن نطلب منه أن يكف عن السلبية، حيث حيادية الألوان تتيح الفرصة لاستعمال القبعات من دون خوف أو إحراج وهكذا يصبح التفكير بمثابة لعبة لها قوانينها بعيداً عن الاستنكار والشجب وأسلوب الوعظ والإرشاد، (ديبونو، 51: 2001) وتستعمل القبعات الست عندما نرغب بالتفكير في أمرٍ ما، ليكن مشروعاً أو إجراء تغيير على عملية ما أو القيام بالتدريس أو غيرها من الأعمال التي نريد أن يكون فيها تفكيرنا شمولياً إبداعيا متوازناً، (أبو جادو ومحمد، 493: 2007) ويختلف برنامج القبعات الست ويتميز عن غيره من برامج التفكير الأخرى باشتماله على ستة أنماط من التفكير التي تعد الأنماط الأساسية للتفكير وهي (التفكير الموضوعي(الحيادي)، والتفكير العاطفي (الأنفعالي)، والتفكير الناقد (السلبي)، والتفكير الإيجابي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الموجه (الشمولي)، في حين أن البرامج الأخرى تركز على نمط واحد من التفكير وتسعى إلى تعليمه. (قطامي ومعيوف، 76: 2008)

وقد يسأل أحدنا لماذا استعمل ديبونو القبعات وليس شيئاً آخر؟

والإجابة على هذا السؤال هو: أن ديبونو استعمل القبعات لأسباب كان منها:

1) إن القبعة هي جزء من الأمور التي نرتديها، ولكنها تتميز عن غيرها بسهولة ارتدائها وخلعها، ومن ثم استعمال القبعة بوصفها رمزاً لسهولة تقمص دور تلك القبعة، وكذلك سهولة الانتقال من قبعة لأخرى.

2) إن الرأس هو موقع الدماغ المسؤول عن التفكير وارتداء واحدة من القبعات لتغطي الرأس يعني السيطرة على الدماغ ليفكر بنمط القبعة الحاملة لقوانين وقواعد محددة. (أبوجادو ومحمد، 493: 2007)

سر الألوان الستة:

تم اختيار ألوان الأنماط الستة من التفكير لتضفي نوعاً من الجو النفسي المريح على عملية التفكير، فقد ثبت علمياً ما للألوان من تأثير نفسي على البشر من خلال تجارب عملية، وقد أسفرت نتائج هذه التجارب عن الدور الفاعل للألوان في استثارة مشاعر نفسية مختلفة لدى البشر، وقد ارتبطت بعض الألوان في لا وعي كثير من البشر على مر السنين بمشاعر محدودة، وفيما يأتي مدلول كل لون من الألوان الست على الجو النفسي للإنسان:

1) اللون الأبيض ويرمز إلى النقاء والصفاء.

2) اللون الأحمر ويرمز إلى الحب والعاطفة.

3) اللون الأسود ويرمز إلى التشاؤم والسلبية والضعف.

4) اللون الأصفر ويرمز إلى الحياة والتفاؤل.

5) اللون الأخضر ويرمز إلى النمو والعطاء.

6) اللون الأزرق ويرمز إلى الإحاطة والشمول. (العولقي، net)

وقد أورد ديبونو (2006) بأنه تم اختيار الترميز اللوني للقبعات للتمييز بين قبعات التفكير الست، وتم اختيار الألوان بطريقة تتوافق مع طبيعة التفكير في كل قبعة من القبعات الست فجاءت كالآتي:

1) القبعة البيضاء: كرمز للحقائق الخالصة، والمعلومات العامة والأرقام.

2) القبعة الحمراء: كرمز للتعبير عن العواطف، والأحاسيس والحدس.

3) القبعة السوداء: كرمز للبحث عن السلبيات، ونقاط الضعف.

4) القبعة الصفراء: كرمز للتفاؤل، والبحث عن الإيجابيات والفوائد.

5) القبعة الخضراء: كرمز للإبداع، وتوليد الأفكار الجديدة.

6) القبعة الزرقاء: كرمز للسيطرة والتنظيم والتقويم. (ديبونو، 2006: 47 – 48)

دلالات القبعات الست:

1) **القبعة البيضاء(White Hat): وترمز إلى التفكير الحيادي(الموضوعي)**

سميت هذه القبعة بالبيضاء دلالة على ورقة بيضاء محايدة، وتركز هذه القبعة على التساؤل للحصول على الأرقام والحقائق ومن أهم الأمور التي يركز عليها مرتدو القبعة البيضاء هي:

1) طرح المعلومات أو الحصول عليها.

2) التركيز على الحقائق العامة.

3) الاهتمام بالوقائع والأرقام والإحصاءات.

4) التجرد من العواطف والرأي.

5) الحيادية والموضوعية التامة.

6) الاهتمام بالأسئلة المحددة للحصول على المعلومات أو الحقائق العامة.

7) استعمالها في بداية الجلسة أو الاجتماع أو الدرس.

8) لا تفسير للمعلومات أو تحليلها وإنما عرضها فقط. (السويدان ومحمد، net)

2) القبعة الحمراء(Red Hat): وترمز إلى التفكير العاطفي (الانفعالي)

سميت هذه القبعة بالحمراء دلالة على الدفء والنار والحرارة، ويركز تفكير هذه القبعة على العواطف والمشاعر، وهي على النقيض من تفكير القبعة البيضاء الحيادي، فإن تفكير هذه القبعة غير موضوعي وغير حيادي، ويعتمد على العواطف والأحاسيس والحدس. (ديبونو، 2001: 85 – 86)

3) القبعة السوداء (Black Hat): وترمز إلى التفكير الناقد (السلبي)

سميت هذه القبعة بالسوداء دلالة على السلبية والتشاؤم والنقد، وقد شبهت هذه القبعة مجازاً بقاضٍ متشدد يرتدي معطفه الأسود ويتقدم نحو فاعل الخطأ، وتسمى أيضاً قبعة التحذير، (ديبونو، 123 : 2005) ويركز تفكير القبعة السوداء بشكل رئيس على تقويم الأمور سلبياً، أي إن الفرد الذي يرتدي القبعة السوداء يلفت الانتباه إلى الأخطاء والصعوبات، والى عدم موافقة فكرة معينة أو أسباب عدم صلاحية فكرة ما من الناحية العملية، وأنه يبين مخاطرتلك الفكرة، (ديبونو، 153 : 2001) ومن الأمور التي يركز عليها مرتدو القبعة السوداء:

1) نقد الآراء ورفضها باستعمال المنطق.

2) التشاؤم وعدم التفاؤل باحتمالات النجاح والتركيز على احتمالات الفشل.

3) توضيح نقاط الضعف والجوانب السلبية لفكرةٍ ما.

4) التركيز على العوائق والمشاكل. (قطامي ومعيوف، 179 : 2008)

ومن الأسئلة التي تطرحها القبعة السوداء:

- س/ ما هي المشاكل المتوقعة ؟
- س/ ما هي المخاطر المحتملة ؟
- س/ ما هي طبيعة الصعوبات التي تواجهنا ؟
- س/ ما هي الأشياء التي تستوجب الحذر؟ (السويدان ومحمد، net)

4) القبعة الصفراء (Yellow Hat): و ترمز إلى التفكير الإيجابي

سميت هذه القبعة بالصفراء دلالة على شروق الشمس والتفاؤل والنظرة الايجابية المنطقية للأمور. وتركز هذه القبعة على الجوانب المنطقية من التفكير، وهو تفكير معاكس تماماً للتفكير السلبي، ويعتمد على التقويم الإيجابي، والبحث عن الإيجابيات، وتركز هذه القبعة على التأمل وذكر الفوائد والإيجابيات عند طرح فكرةٍ ما وبعد ذلك تسويغها محاولة لتقوية الفوائد والإيجابيات والمقترحات. وبذلك يعد تفكير هذه القبعة بنَاءً لأنه ايجابي في الاتجاهات والميول وكذلك عند طرح المقترحات من أجل إحداث تحسينات أفضل. (ديبونو، 168: 2001)

ومن الأمور التي يركز عليها مرتدو القبعة الصفراء:

1) التركيز على احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل.
2) إيضاح نقاط القوة في الفكرة المطروحة والتركيز على نقاطها الإيجابية.
3) التفاؤل والأقدام والإيجابية والاستعداد والتجريب.
4) تهوين المخاطر والمخاوف. (قطامي ومعيوف، 177: 2008)

5) القبعة الخضراء (Green Hat): وترمز إلى التفكير الإبداعي

سميت هذه القبعة بالخضراء دلالة على النبتة الخضراء الصغيرة التي تنمو وتكبر حتى تصبح شجرة وهي دلالة على النمو وتوليد الأفكار، (قطامي ومعيوف، 181 : 2008) وتركز هذه القبعة على المرونة والطلاقة في التفكير من خلال تقديم البدائل والاقتراحات ووجهات النظر المختلفة، وان تفكير القبعة الخضراء هو تفكير جانبي حيث إن الهدف منه هو أن تحلم وتتخيل العديد من الحلول والأفكار المبدعة من دون القلق فيما إذا كانت أي من هذه الأفكار التي تم توليدها أو الحصول عليها من خلال التفكير الجانبي واقعية أم عقلانية أم غريبة، (أبو جادو ومحمد، 491: 2007) وبما أنها تركز على الجديد من الأفكار والآراء، فالذي يرتدي هذه القبعة عليهِ إظهار الأفكار الجديدة والغريبة، وتقديم البدائل، والاستعداد في ممارسة الجديد والابتعاد عن السلبية، (قطامي ومعيوف، 194: 2008) لذا فإن القيمة الأساسية للقبعة الخضراء تتمثل في المساحة التي تعطيها للجهد الإبداعي. (ديبونو، 284: 2005).

6) القبعة الزرقاء (Blue hat): وترمز إلى التفكير الموجه (الشمولي)

وسميت هذه القبعة بالزرقاء دلالة على لون السماء التي تغطي كل شيء لذلك جاءت تسميتها لتسمو(تحيط) هذه القبعة كل الأفكار، وكذلك هو لون البحر الذي يرمز للإحاطة، (قطامي ومعيوف، 183 : 2008) وتركز هذه القبعة على التفكير في التفكير، وكذلك التحكم بعملية التفكير وضبطها وتوجيهها في الاتجاه المرغوب، لذا فهي قبعة التفكير والتحكم والتقويم، (أبو جادو ومحمد، 492: 2007) ويمكن تشبيه هذه القبعة من حيث التحكم بلوحة التحكم في الحاسبة فإن مشغلها هو شخص يرتدي قبعة زرقاء، وكذلك قائد الأوكسترا فهو

يرتدي قبعة زرقاء لأنه هو الذي يقود الفرقة ويضبطها، (ديبونو، 261: 2001 – 262)

ومما يميز مرتدي القبعة الزرقاء:

1) البرمجة والترتيب ووضع خطوات التنفيذ.
2) التركيز على محور الموضوع وقيادة الحوار (النقاش) وتوجيهه.
3) المقدرة على تمييز أصحاب القبعات الأخرى وتوجيههم.
4) تلخيص الآراء وتجميعها وتقويمها.
5) التلخيص النهائي للموضوع المطروح. (قطامي ومعيوف، 183: 2008)

أهداف برنامج القبعات الست:

هناك العديد من الأهداف التي يسعى برنامج القبعات الست إلى تحقيقها ومن أهم تلك الأهداف هي:

1) جعل التفكير أكثر وضوحاً و فاعلية من خلال استعمال كل نمط من أنماط التفكير على حدة في حل مشكلة ما، فعندما يرتدي الفرد القبعة البيضاء فإنه يستعمل نمط التفكير الخاص بها، ومن ثم يرتدي القبعة الحمراء ويستعمل نمط التفكير الخاص بها وهكذا بقية القبعات، إن هذا التسهيل والوضوح يساعد على الخروج بنتائج أكثر فاعلية، لأن استعمال الأنماط جميعها في وقت واحد يؤدي إلى تعقيد التفكير وتشويشه.
2) جعل التفكير أكثر مرونة حيث من خلال التنقل والتحول في أنماط التفكير يستطيع الفرد المتشائم أن يتفاءل من خلال ارتداء القبعة الصفراء، والفرد الموضوعي يستطيع الإفصاح عن مشاعره من خلال ارتداء القبعة الحمراء. (قطامي ومعيوف، 65: 2008)

3) تمثيل الأدوار وتحديدها، حيث يتم تقسيم التفكير إلى ستة أدوار مختلفة، فالفرد يختار القبعة المناسبة في أية لحظة، ويرتديها مع الالتزام بالدور الذي تحدده، ويراقب الدور الذي يقوم بهِ قدر استطاعته، حيث تكون ألانا مشغولة بأداء الدور الذي تمثله على أفضل ما يرام. وعند تبديل قبعة التفكير يتم تغيير الدور، وتحديد الدور الجديد وهكذا يصبح الفرد عبارة عن مجموعة مفكرين مختلفين، ولكنهم يستعملون العقل نفسه.

4) الملائمة: إذ تتيح لنا رمزية القبعات الست طريقة ملائمة لسؤال الآخرين (وأنفسنا) أن يكونوا ايجابيين أو سلبيين، مبدعين، أو عاطفيين.

5) هذا البرنامج يعمل على تنظيم الموقف من خلال عمل خرائط لتفكير الفرد في المواقف التي تواجهه.

6) برنامج القبعات الست يفتح المجال لتركيز الانتباه وتوجيهه إلى ستة مظاهر مختلفة للموضوع. (ديبونو، 2001: 35 – 36)

فوائد برنامج القبعات الست:

لبرنامج القبعات الست فوائد عدة ومن أهمها:

1) يساعد على الجهد الجماعي وإيجاد الحلول الإبداعية

2) يساعد الأفراد على اتخاذ القرار بسهولة في موضوع ما

3) يساعد على تقوية الاتصال بين الأفراد المشاركين في بحث قضية معينة أو مناقشة موضوع ما. (أبوجادو ومحمد، 493: 2007)

4) يجعل الاجتماعات أكثر إنتاجية وفاعلية

5) يمكن استعماله في مؤسسات عدة. (ديبونو، 285: 2005)

6) يوجه الفرد لأن يفكر بطريقة منظمة.

7) يجعل الحاضرين في نقاش أو اجتماع معين يفكرون من دون حواجز أو خوف. (عبيدات وسهيلة، 146: 2007)

8) يعطي الفرد في وقت قصير قدرة كبيرة على أن يكون متفوقاً وناجحاً في المواقف العملية والشخصية.

9) يحول المواقف السلبية إلى مواقف ايجابية، والمواقف الجامدة إلى مواقف مبدعة. (قطامي ومعيوف، 167: 2008)

أغراض القبعات الست في التدريس:

إن استعمال القبعات الست في التدريس يحقق أغراض التعليم الجيد وذلك لأنها:

1) تقدم نشاطات متنوعة، تبدأ بالمعلومات والحقائق وتتنوع بحسب استعمال كل قبعة. فلكل قبعة دور معين، وهذا الدور يتطلب نشاطاً مختلفاً فالدرس إذن عبارة عن مجموعة أنشطة متنوعة.

2) تسمح للطالب بالمشاركة في مراحل الدرس جميعها بدءاً من البحث عن المعلومات (القبعة البيضاء) وحتى التنظيم والتقويم (القبعة الزرقاء).

3) تسمح للطالب للقيام بعمليات استقصاء لجمع المعلومات(القبعة البيضاء) وبعمليات التفكير الإيجابي (القبعة الصفراء) والتفكير الناقد (القبعة السوداء) والتعبير عن المشاعر(القبعة الحمراء).

4) تجعل الطالب يقدم مقترحات وأفكاراً جديدة لتعديل الموضوع المطروح وتطويره (القبعة الخضراء). (عبيدات وسهيلة، 172: 2007)

5) صالحة للتدريس والتقويم إذ يمكن أن نطلب من أحد الطلبة ارتداء القبعة البيضاء فيتحدث عن المعلومات ومن آخر ارتداء القبعة الحمراء فيتحدث عن المشاعر، وثالث القبعة السوداء فيتحدث عن العيوب وهكذا يتم تقليب الدرس أو الموضوع من الزوايا جميعها.

6) تنمي ثقة الطلبة بأنفسهم.

7) يمكن أن تستعمل في عمليات مراجعة الطلبة دروسهم وتلخيص ما درسوه.

8) تهدف إلى وضع نظام لتفكير الطلبة بدلاً من أن يأخذ صورة عشوائية.

9) تتيح الفرص للطلبة بأن يجيبوا عن الأسئلة التي يسألها المعلم من دون قيد. (يحيى، 356: 2006) و (عطية، 2009، 197 – 198)

إن فكرة برنامج القبعات الست تتلخص بعرض موقف أو موضوع معين أو مشكلة ما من قبل المعلم أو المدرس، ومن ثم تحديد القبعة المطلوب ارتداؤها من الطلبة وممارسة نمط التفكير الخاص بالقبعة المختارة، ثم بعد الانتهاء من هذه القبعة يطلب منهم الانتقال إلى ارتداء القبعة الثانية وممارسة نمط التفكير الخاص بها، وهكذا بقية القبعات، إذ يتم النظر إلى الموقف أو الموضوع أو المشكلة من الزوايا جميعها من خلال ارتداء القبعات الست، وبعد أن يتقن الطلبة وظيفة كل قبعة ، ويميزوا بين عمل القبعات الست، ونمط التفكير الخاص بكل قبعة يسهل عليهم التفكير في أي موضوع باستعمال برنامج القبعات الست، ويصبح ارتداء القبعات الست عادة يتعود عليها الطلبة من خلال التكرار والممارسة لأن الإنسان

يتعلم أي شيء عن طريق الخبرة والممارسة كاكتساب الاتجاهات والميول والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية. (الزيود وآخرون، 1999: 9)

وتكمن أهمية برامج تعليم التفكير في العملية التعليمية في:

1) زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.
2) تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
3) تطوير القدرات الإبداعية الكامنة لدى الطلبة.
4) الاعتماد على النفس وتنمية مفهوم الذات.
5) توظيف المعرفة في معالجة المشكلات واتخاذ القرار.
6) رفع مستوى الاتجاهات الايجابية عند الطلبة نحو العملية التعليمية.
7) تعليم الطلبة النظام والتعاون.
8) زيادة دافعية الطلبة للإيجابية في إدارة المواقف. (قطامي ومعيوف، 2008: 16 – 36)

فضلاً عن النتائج التي أسفرت عنها بعض الدراسات التي أجريت في الجامعات الأمريكية التي عملت على صياغة بعض البرامج الدراسية التي تتضمن التفكير التي تعرض بشكل متكامل ومتفق مع المناهج الدراسية بأن هذه البرامج تعمل على تنمية التحصيل والمعرفة، وتقبل الحقائق، فضلاً عن خلق جو من الحماس بين الطلبة يؤدي بهم إلى زيادة قدراتهم الإبداعية من خلال تشجيعهم على إعطاء أفكار جديدة. (العمرية، 2008: 156 – 158)

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير ضمن المواد الدراسية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه إن التفكير يتعلم بشكل أفضل من خلال دمجه بالمواد الدراسية التي يؤكد المنهج المدرسي تعليمها للطالب ضمن مقرر دراسي معين، إذ إن المادة الدراسية مهما كان نوعها فأنها تعد مجالاً خصباً للممارسة التفكير وتحريره وتيسيره وتحقيق أغراضه وتحديد اتجاهاته. وعليه فإن المعرفة بتلك المادة أو النقص في معرفتها يتأثر بدرجة كبيرة في الكيفية التي يفكر فيها الطالب في المادة نفسها وهذا بدوره يؤثر في النتائج المترتبة على مثل ذلك التفكير ، لذا لابد من تأكيد العلاقة بين المواد الدراسية وإجراءات تعليم التفكير ومهاراته واستراتيجياته وأنماطه لأن في ذلك التأكيد فوائد كثيرة تعود على المواد الدراسية فضلاً عن التفكير وبالتالي ترجع الفائدة الكبرى على المنهج الدراسي بصورة عامة. ويجب أن تكون المادة الدراسية المستعملة في تدريس التفكير ملائمة لمهارة التفكير المراد تعليمها للطلبة. (الفتلاوي، 2005: 585 – 586)

وقد أشار الكثير من العلماء إلى ضرورة تعليم التفكير من خلال دمجه بالمواد الدراسية المقرر تدريسها للطلبة ضمن المنهج المحدد لهم لأنهم يرون إن البرامج المستقلة لتعليم التفكير قد يكون فيها شيء من الضعف إذ إن ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير من المحتمل لا يتم نقله إلى بقية المواد الدراسية بمعنى أن انتقال أثر التعلم يكون ضعيفاً في هذه الحالة، كما إن مهارات التفكير المراد تعليمها للطلبة من خلال الدروس المستقلة (البرامج المستقلة لتعليم التفكير)قد تكون موضع عناية الطالب واهتمامه خلال درس التفكير فقط وقد ينسى ما تعلمه بعد انتهاء الدرس الخاص بالتفكير. كما أن تعليم الطلبة التفكير ومهاراته من خلال الدروس والبرامج المستقلة قد يؤدي إلى قلق بعض الطلبة وشعورهم بالغرابة والدهشة عن

الطريقة التي اعتاد عليها من خلال المواد الدراسية التقليدية. لذا لا ينبغي أن ترتبط مهارات التفكير في أذهان الطلبة بعده مادة منعزلة عن الحياة سواء أكان ذلك في المدرسة أم خارجها، وأنها تشغل ساعات كذا في يوم كذا، أو أنها ترتبط بمعلم معين وهو معلم مهارات التفكير، بل لابد أن يتلقى الطلبة ما يثير ويدعم مهارات التفكير لديهم طوال اليوم الدراسي من خلال المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية وبشكل مستمر لكي يتمكنوا من ممارسة مهارات التفكير داخل المدرسة وخارجها. (يوسف، 2011: 73)

وبالتالي فإن برامج دمج مهارات التفكير بالمواد الدراسية تقوي من ثقة الطالب بنفسه، وتمكنه من تطبيق مهارات التفكير بسهولة ويسر في حياته العامة وبالتالي يرى ونظروا هذا الاتجاه وعلى رأسهم روبرت سوارتز إن تعليم التفكير ومهاراته من خلال المواد الدراسية يعزز من تعلم العمليات العقلية الأخرى. (نوفل ومحمد، 2011: 49 – 50)

الشروط الواجب توافرها في المدرسة أو أية مؤسسة تربوية أخرى تعمل على تفعيل عقل الطالب وتسعى إلى تنميته هي كالآتي:

1) اعتقاد جميع من في المدرسة أو المؤسسة التربوية الأخرى بإن هذا المكان هو موطن العقل، فيه ينمو ويترعرع وفيه يستثمر ويطور.

2) تفعيل العمليات العقلية العليا ومنها التفكير وجعله محوراً للمنهاج المدرسي والأساس الذي تقوم عليه عمليتي التعليم والتعلم.

3) النظر إلى مختلف صفوف المدرسة الواحدة ومختلف مدارس الدولة الواحدة على أنها مجتمعات متداخلة ومتكاملة يكمل بعضها البعض الأخر وليست وحدات مستقلة ينفصل بعضها عن البعض الأخر. (غباري وخالد، 2011: 68)

4) أن يمتلك المعلم الكفايات التربوية والتعليمية الضرورية لعملية التدريس ، وتنوعه لطرائقه وأساليبه التدريسية ، واستعماله للوسائل التعليمية والأنشطة التدريسية المناسبة لكل موضوع دراسي.

5) الإكثار من المثيرات المدرسية التي تحفز عقول الطلبة وتثير تفكيرهم.

6) الاهتمام بالامتحانات المدرسية وأنواع التقويم وأساليبه المتنوعة. (الفتلاوي، 2005: 581)

معوقات تعليم التفكير:

هناك الكثير من المعوقات التي تقف عائقاً دون تحقيق التفكير لدى الأفراد بصورة عامة ، ولدى الطلبة في العملية التعليمية بصورة خاصة ، وهذه المعوقات هي:

1) **الخوف من الفشل:** وهي نظرة تشاؤمية تؤدي إلى عدم الاستفادة من النجاحات السابقة والإحباط الدائم وتوقع الفشل والرهبة من الإقدام.

2) **التعب الجسمي والإجهاد:** وهو معوق خطير جداً يؤدي إلى فشل الطالب في ممارسة التفكير نتيجة السهر وعدم أخذ قسط من الراحة.

3) **وجود الضغوط النفسية:** وجود بعض الضغوط النفسية يحول دون حدوث التفكير بشكل صحيح ومن أهم هذه الضغوط (القلق، التوتر، الإحساس بالدونية، انعدام الثقة بالنفس).

4) **مشتتات الانتباه:** إن التفكير كأي عملية عقلية قائم على الانتباه من قبل الطالب أو أي شخص آخر لما حوله من المثيرات التي تؤدي بدورها إلى حدوث هكذا عملية ، فوجود بعض الأصوات المزعجة مثلاً يشتت التفكير السليم.

5) **تداخل العوامل الثقافية:** مثل وجود بعض المعطيات الثقافية التي تدعو الطالب إلى الكسل وعدم التفكير كالحاسوب والانترنت ووجود البرامج الجاهزة لحل المشكلات التي تواجه الطالب.

6) **التلفاز:** يعد التلفاز أهم المعوقات التي تؤدي بالطالب إلى عدم التفكير بجدية ووضوح.

7) **الملوثات البيئية:** وهي من المعوقات التي تعيق الدماغ وعملياته وبالأخص التفكير وتضر بالجسم (لأن العقل السليم في الجسم السليم)كالدخان وارتفاع نسبة الرصاص والمشروبات الكحولية والألوان التي تضاف إلى الأطعمة والمشروبات والمبيدات الزراعية والأسمدة الحيوانية وغيرها. (غباري وخالد، 2011: 29 – 31)

8) **قلة استعمال الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية:** اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة لتوضيح جوانب الدرس وندرة استعمال الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية الصفية وغير الصفية التي تشجع الطلبة على تبادل الآراء والأفكار وتنمية العمليات العقلية العليا التي منها التفكير ومهاراته يعد من معوقات التفكير.

9) **طرائق التدريس التقليدية:** اعتماد العديد من المعلمين على طرائق التدريس التقليدية عند تدريس طلبتهم للمواد الدراسية كالإلقاء مثلاً وندرة استعمال طرائق تدريس أخرى أكثر فاعلية كالاستقصاء وحل المشكلات والاستكشاف مما يعيق عملية تنمية التفكير.

10) السخرية والاستهزاء: لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من أسئلة الطلبة الذكية التي قد تتعارض مع آرائهم أو عدم السماح لهم بطرح الأسئلة يعد من معوقات التفكير. (سعادة، 2003: 71 – 73)

11) تراكم المعلومات: الاعتقاد الخاطئ والسائد بأن تراكم المعلومات ولخبرات كافٍ لتنمية مهارات التفكير هو من أخطر معوقات تنمية التفكير ، إذ يعد هذا الاعتقاد هو أحد الأسس الفلسفية التي أوجدها المنهج التقليدي (القديم)والذي ثبت عدم صحته فيما بعد.

12) ضيق الوقت: إن محاولة المنهج تعليم الطلبة عدد كبير من العمليات العقلية وبضمنها التفكير في فترة زمنية قصيرة يؤدي إلى الحيلولة دون ممارسة التفكير بشكل جيد.

13) تقويم المعلم السريع لطلبته: استعجال بعض المعلمين في الحكم على طلبتهم بأن هذا الطالب غبي أو ضعيف دراسياً أو إنه لا يصلح للتعلم في المراحل الأولى من الدراسة يحط من التفكير لدى الطلبة ويحبطهم ويقلل من شخصيتهم. (يوسف، 2011: 176)

الاختبار التقويمي للفصل الثالث:

ضع دائرة حول حرف حرف الإجابة الصحيحة لكل مما يأتي:

1) يقصد بإمكانية الطالب على أداء عمل ما من دون الحاجة إلى التدريب والتعلم بـ :

أ – الذكاء　　　ب – القدرة

ج – التدريب　　　د – التطبيق

2) يتم تعليم مهارات التفكير للإنسان في:

أ – مرحلة عمرية معينة

ب – في جميع المراحل العمرية عدا رياض الأطفال

ج – المراحل العمرية جميعها.

د – لا يمكن تعليمها.

3) من أهم مباديء برنامج العصف الذهني هو:

أ – تأجيل الحكم والنقد على الأفكار.

ب – إبداء الحكم والنقد على الأفكار مباشرة.

ج – لا يتم الحكم على الأفكار.

د – لا يتم نقد الأفكار.

4) ظهر برنامج مهارات التفكير الذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير عند تلامذة المرحلة الابتدائية في أمريكا عام:

أ – 1990 ب – 1991

ج – 1994 د – 1995

5) اعتماد المعلم على طرائق التدريس التقليدية يؤدي بالطالب إلى:

أ – تحسين تفكيره ب – ضعف تفكيره

ج – تعلم التفكير ومهاراته بشكل جيد د – كبت التفكير

6) من أبرز أنصار النظرة التي تؤكد على ضرورة تعليم التفكير ومهاراته من خلال دمجه بالمواد الدراسية المقررة هو:

أ – دي بونو ب – روبرت سوارتز

ج – الفارابي د – ماثيوليبمان

7) يمثل مصطلح (CASE) برنامج في تعليم التفكير هو:

أ – برنامج تسريع التفكير.

ب – برنامج مهارات التفكير

ج – برنامج القصص من أجل التفكير.

د – برنامج بودرو لتنمية التفكير الإبداعي.

8) من أهم خصائص المعلم الفعّال والقادر على تعليم طلبته التفكير ومهاراته هي:

أ – السيطرة على شخصيته.

ب – تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة.

ج – مراجعة ما تعلمه من مواد نظرية في مجال تخصصه.

د – الاطلاع على الكتب الخاصة بتعليم التفكير ومهاراته.

9) تركز القبعة الزرقاء في برنامج القبعات الست لديبونو على عنصر مهم من عناصر المنهج الحديث ألا وهو:

أ – الأهداف　　ب – المحتوى

ج – طرائق التدريس　　د – التقويم

10) سميت القبعة الحمراء التي تدل على الدفء والنار والحرارة عند ديبونو في برنامج القبعات الست بهذا الاسم لأنها تركز على:

أ – المشاعر والأحاسيس　　ب – الإبداع والابتكار

ج – الفوائد والمزايا　　د – السلبيات والصعوبات

11) من أهم فوائد برامج تعليم التفكير في العملية التعليمية هي:

أ – تطوير ذات الطالب والاعتماد على نفسه.

ب – زيادة التحصيل الدراسي للطالب.

ج – تطوير القدرات الإبداعية الكامنة لدى الطلبة.

د – جميع ما ذكر.

12) استخدم ديبونو الترميز اللوني للقبعات الست في برنامجه وذلك من أجل:

أ – التمييز بين أنماط التفكير المتبعة عند الإنسان.

ب – التمييز بين التفكير وغيره من العمليات العقلية الأخرى.

ج – إضفاء الجو الرومانسي عند الإنسان عند التعلم.

د – الجمالية فقط.

13) يتكون برنامج المفكر البارع لديبونو على كتابين يشتملان على:

أ – عشرة أبواب　　　ب – أحد عشر باباً

ج – اثنا عشر باباً　　　د – خمسة عشر باباً

14) يشير مصطلح (CORT) إلى:

أ – الحروف الأولى لدولة أجنبية.

ب – الحروف الأولى لعالم أجنبي.

ج – الحروف الأولى لمصطلح في علم النفس.

د – الحروف الأولى لمؤسسة البحث العلمي.

15) يطلق على العمليات العقلية الدقيقة والحساسة التي يتداخل بعضها مع البعض الأخر عندما يبدأ التفكير بـ :

أ – مهارة التذكر　　　ب – مهارة التفكير

ج – مهارة التعلم　　　د – مهارة التدريس

16) التعلم والتفكير من المصطلحات المهمة في مجالي التربية والتعليم ، وإن العلاقة بين هذين المصطلحين:

أ – قوية ب – ضعيفة

ج – عكسية د – لا توجد علاقة

17) تركز القبعة البيضاء في برنامج القبعات الست لديبونو على:

أ – الأمور العاطفية ب – الأمور الحيادية الموضوعية

ج – الأمور السلبية د – الأمور الايجابية

18) إن دمج مهارات التفكير بالمواد الدراسية يعمل على:

أ – جعل الطالب قادراً على ممارسة حياته بسهولة ويسر.

ب – تقوية ثقة الطالب بنفسه.

ج – يضعف ثقة الطالب بنفسه

د – أ وب معاً

19) من أهم معوقات تعليم التفكير في العملية التعليمية هو:

أ – ضعف البنية الجسمية للطالب ب – وجود الضغوط النفسية

ج – عدم وجود التلفاز د – ممارسة الأنشطة اللاصفية فقط

20) يمتلك الإنسان القدرة على أداء عمل معين من خلال:

أ – الفطرة ب – التعلم

ج – الممارسة د – التفكير

21) ينظر ديبونو إلى التفكير على إنه مهارة يمكن أن تتحسن عن طريق:

أ – تعرض الإنسان لمشكلات معينة   ب – التدريب والمراس والتعلم

ج – الاحتفاظ بالمعلومات   د – التخيل

22) من أهم عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته هو:

أ – المعلم الناجح

ب – حاجات الطلبة

ج – مواجهة الطلبة لمشكلات المجتمع

د – طرائق التدريس المتبعة

23) واضع برنامج الفلسفة للأطفال في تعليم التفكير هو العالم:

أ – ديبونو   ب – ماثيوليبمان

ب – جون ديوي   د – جان جاك روسو

24) يعمل برنامج دليل مهارات التفكير على تنمية:

أ – التفكير النقدي   ب – التفكير التأملي

ج – التفكير الرياضي   د – التفكير الإبداعي

25) تركز القبعة الخضراء في برنامج القبعات الست لديبونو في تعليم التفكير على:

أ – نقد الأفكار   ب – تقويم الأفكار

ج – توضيح الأفكار   د – ابتكار وإبداع الأفكار الجديدة

المصادر والمرجع

القرآن الكريم

- إبراهيم، فوزي طه و رجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، منشاة المعرف، الإسكندرية، 2000.
- الابراهيم، عبد الرحمن حسون وظاهر عبد الرزاق. استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.
- أحمد، سعد مرسي. تطور الفكر التربوي، ط3، عالم الكتب، مصر، 1975م.
- أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م.
- أبو علام، رجاء محمود. التعلم (أسسه وتطبيقاته)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004م.
- بارنيز، وليام. علم النفس التجريبي، ترجمة: حلمي نجم عبد الله، دار الرشيد للنشر، العراق، 1981م.
- بحري، منى يونس وعايف حبيب العاني. المنهج والكتاب المدرسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1985م.
- بدوي، عبدة. دراسات في الشعر الحديث، منشورات ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت، 1987م.
- البيرماني، تركي خباز. المدرسة العقلية في الإسلام، ط1، دار صادق، الحلة، العراق، 2009م.
- بوشامب، جورج. نظرية المنهج، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرون، ط1، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.

- التميمي، عواد جاسم محمد. طرائق التدريس العامة، دار الحوراء، العراق، 2010.
- توق، محي الدين وعبد الرحمن عدس. أساسيات علم النفس التربوي، دار جون ويلي وأبنائه، انجلترا، 1984م.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج، عمان، الأردن، 2000.
- الجزار، محمد. الفكر الإنساني، مركز الكتاب للنشر، الأردن، 2006.
- الجعفري، ماهر إسماعيل وآخرون. فلسفة التربية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، العراق، 1993م.
- جمل، محمد جهاد وسحر روحي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة، 2004م.
- جمل، محمد جهاد. تنمية التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة، 2005م.
- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. تعليم التفكير، مطابع الحمصي، الرياض، 1999م.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1995.
- ـــــ. تعليم التفكير استرتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، دار الفكرالعربي، القاهرة، 2003.
- الحسن، هشام وشفيق القايد. تخطيط المنهج وتطويره، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 1990.
- الحسون، جاسم. الواجب البيتي والنشاط البيتي لدروس القراءة، مكتب الفنون، وزارة التربية، العراق، د. ت.

- حمدان، محمد زياد. التربية العملية الميدانية (مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها)، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1981م.
- الحميدان، إبراهيم عبد الله. التدريس والتفكير، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005م.
- الحيلة، محمد محمود. طرائق التدريس واستراتيجياته، ط3، دار الكتاب الجامعي، الأمارات، 2003.
- إلختانة، سامي محسن وآخرون. مبادىء علم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010.
- إلخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون. طرائق التدريس العامة، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن، 2011.
- ديبونو، إدوارد. قبعات التفكير الست، ترجمة: خليل الجيوسي، مراجعة: محمد عبد الله البيلي، أبو ظبي، الأمارات العربية المتحدة، 2001م.
- ـــــ. الإبداع الجاد (استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكارجديدة)، تعريب: باسمة نوري، ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2005م.
- ـــــ. قبعات التفكير الست، ترجمة: شريف محسن، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، 2006م.
- الرازي، محمد بن يعقوب الكليني. أصول الكافي، ج1، ط4، دار الأسوة للطباعة والنشر، إيران، 2003م.
- ربيع، هادي مشعان. معلم القرن الحادي والعشرون(اسس اعداده وتأهيله)، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.
- زاير، سعد علي وآخرون. الموسوعة الشاملة(استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج)، ج1، دار المرتضى، العراق، 2013م.

- زكريا، فؤاد. التفكير العلمي، عالم المعرفة، الكويت، 2000م.
- الزوبعي، عبد الجليل و محمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة جامعة بغداد، 1981م.
- الزيود، نادر فهمي وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999م.
- السامرائي، هاشم جاسم وآخرون. المناهج، أسسها، تطويرها، نظرياتها، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، 1995.
- سرحان، الدمرداش عبد المجيد. المناهج المعاصرة، ط6، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998م.
- سعادة، جودت احمد. مناهج الدراسات الاجتماعية. ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1984م.
- سعادة، جودت. تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
- سلامة. عادل أبو العز وآخرون. طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.
- سمعان، وهيب و لبيب رشدي. دراسات في المناهج، ط7، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1982م.
- سويد، عبد المعطي. مهارات التفكير ومواجهة الحياة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة، 2003م.
- الشبلي، إبراهيم مهدي. تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، 1984م.
- شحاته، حسن. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998م.
- الضامن، حاتم صالح. علم اللغة، مطابع التعليم العالي، العراق، 1989م.

- ضيف، شوقي. العصر الإسلامي، ط9، دار المعارف، مصر، 1981م.
- الطيطي، محمد حمد. تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م.
- عبد الحليم، أحمد المهدي وآخرون. المنهج المدرسي العاصر(أسسه- بناؤه- تنظيماته- تطويره)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2009م.
- عبد الهادي، نبيل وآخرون. مهارات في اللغة والتفكير، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003م.
- عبد الخالق، أحمد محمد. أسس علم النفس، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1990م.
- عبد الخالق، رشاش أنيس وأمل أبو ذياب عبد الخالق. تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008م.
- عبد النور، فرنسيس. التربية والمنهج، دار نهضة مصر للطبع، القاهرة، 1978م.
- عبد نور، كاظم. أ التربية والتعليم من أجل التفكير والإبداع وبعض من متطلبات تحقيقها في دولة قطر، مجلة التربية، قطر، العدد(154)، لسنة 2005م.
- ـــــ ب دراسات وبحوث في علم النفس وتربية الإبداع، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
- ـــــ الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقة تنمية المواهب والتفكير والإبداع، ط1، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.
- عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

- عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.
- العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2004م.
- العتوم، عدنان يوسف وآخرون. علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005م.
- عطا، ابراهيم محمد. ثوابت المنهج الدراسي، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة. 2002م.
- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.
- عفانة، عزو اسماعيل ويوسف ابراهيم الجيش. التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.
- علي، سعيد إسماعيل. أصول التربية العامة، ط1، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م.
- عليان، ربحي مصطفى وآخرون. التربية العملية(رؤية مستقبلية)، ج، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.
- عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2002م.
- العمرية، صلاح الدين. التفكير الإبداعي، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.
- عميره، إبراهيم بسيوني. المنهج وعناصره، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1991م.

- عودة، احمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الإصدار الثاني، اربد، الأردن، 1998م.
- غالب، مصطفى أ. سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت، 1979م.
- ـــــــــــــــ ب. علم النفس التربوي، مكتبة الهلال، بيروت، 1979م.
- غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبوشعيرة. اساسيات في التفكير، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2011م.
- غباري، ثائر أحمد وآخرون. علم النفس العام، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2008م.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. تعديل السلوك في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2005م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن إلخليل بن أحمد. كتاب العين، ط2، دار إحياء التراث العربي للطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005م.
- فضالة، صالح علي. مهارات التدريس الصفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.
- قطامي، نايفة وآخرون. تعليم التفكير للأطفال، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
- ـــــ تفكير وذكاء الطفل، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009م.
- قطامي، نايفة ومعيوف السبيعي. تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م. (رسالة ماجستير منشورة)
- القيّم، كامل حسون. مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية، السيماء للتصاميم والطباعة، بغداد، العراق، 2007م.

- الكرمي، زهير محمود. العلم ومشكلات الإنسان المعاصر، عالم المعرفة، الكويت، 2000م.
- الكلزه، رجب احمد. دور النظرية في تطوير المنهج، مكتب نور للآلة الكاتبة، الإسكندرية، 1983.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم. الأسس النفسية للأبتكار، تقديم: سيد محمد خير الله، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1990م.
- كولماس، فلوريان وآخرون. اللغة والاقتصاد، عالم المعرفة، الكويت، 2000م.
- محمد، وائل عبد الله وريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011.
- المدرسي، محمد تقي. المنطق الإسلامي (أصوله ومناهجه)، ط1، دار محبّي الحسين (عليه السلام)، طهران، 2003م.
- مدكور، علي احمد. نظريات المناهج العامة. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1984.
- مدكور، علي احمد. نظريات المناهج التربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م.
- ـــــ. تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009م.
- مرعي، توفيق احمد و محمد محمود الحيلة. المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسرة، الأردن، 2000م.
- مرعي، توفيق احمد وآخرون. برنامج التربية(طرائق التدريس والتدريب العامة)، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1993م.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم. تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.

- نوفل، محمد نبيل. فلسفة التربية الماركسية(دراسات في فلسفة التربية). عالم الكتب، القاهرة، 1981م.
- نوفل، محمد بكر. تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008م.
- نوفل ، محمد بكر ومحمد قاسم سعيفان. دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011م.
- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية. تحليل مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004م.
- هندي، صالح وآخرون. تخطيط المنهج وتطويره. دار الفكر، ط3، الأردن، 1999م.
- هونه، وليد عبد اللطيف. المدخل في أعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1988م.
- يحيى، خولة أحمد. البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006م.
- يوسف، ردينة عثمان و حذام عثمان. طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج للنشر، عمان، 2001م.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011م.



المنهج والتفكير







للنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4611169 6 962+ - 4616436 6 962+
فاكس: 4616435 6 962+
ص.ب 926141 عمان 11190 الأردن
E-mail : gm.redwan@yahoo.com
www.redwanpublisher.com

